

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE DISCURSIVO-INTERACTIVO, PARA
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, GÉNERO ENSAYO, CON
ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO.

Lilia Esther Díaz Díaz

Yuliza María Fontalvo Figueroa

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2019

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE DISCURSIVO-INTERACTIVO, PARA
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, GÉNERO ENSAYO, CON
ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO.

Lilia Esther Díaz Díaz

Yuliza María Fontalvo Figueroa

Trabajo para optar el título de Magíster en Educación

Director:

Mg: Carlos Emilio Puerta Giraldo

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2019

Dedicatoria

Dedicamos los resultados de este proyecto de investigación al Dios Todopoderoso por ser el eje y sustento de nuestras vidas, por darnos esta oportunidad de superarnos, por regalarnos de su gracia y de su respaldo durante todo este proceso que nos llena de gran satisfacción.

A nuestras familias y a todos nuestros seres queridos, porque en este tiempo dieron más allá de lo que esperábamos con su constante apoyo y comprensión, sin su ayuda no hubiese sido posible alcanzar este logro.

Agradecimientos

Los resultados de este proyecto de investigación fueron posibles gracias a la participación de muchas personas, a las cuales les queremos expresar nuestros agradecimientos.

Al Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo, quien con su constancia, paciencia y dedicación asesoró de la mejor manera este proceso, sus aportes fueron fundamentales en su elaboración y ejecución.

A la línea de Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, a la Dra. Martha Cecilia Arbeláez (coordinadora de la Maestría), a la Mg: Luz Stella Henao (directora de la línea de Lenguaje). Además, un abrazo fraterno y un sentido de agradecimiento por cada docente que con sus instrucciones y saberes dejaron huellas en esta etapa de nuestra formación profesional, en especial a la Mg: Martha Lucia Garzón, sus aportes y conocimientos contribuyeron de manera asertiva para la alcanzar este logro.

A nuestros hijos quienes a pesar de su corta edad entendieron y esperaron con paciencia de nuestra atención. A ellos nuestro más profundo amor y agradecimiento.

Y por último agradecemos a la Institución educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira, por dar apoyo constante al momento de la ejecución de la SD. A los estudiantes de los grados decimo de la jornada Vespertina, por su colaboración y por ser parte significativa en la ejecución y resultados de este proyecto de investigación.

Resumen

La presente investigación, tuvo como propósito determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque Discursivo-Interactivo, en la producción de textos argumentativos, género ensayo, de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, La Guajira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, en el proceso de desarrollo de dicha secuencia.

Esta investigación surgió como parte del Macroproyecto de la línea de lenguaje de la Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). La investigación fue de tipo cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, por medio de la cual se contrastaron los resultados de un Pre-Test y un Post- Test, en los que se evaluó la producción de textos argumentativos, del género ensayo, antes y después de la implementación de una secuencia didáctica, para lo cual se utilizó una rejilla como instrumento de evaluación , teniendo en cuenta tres dimensiones de trabajo: situación de enunciación, superestructura y recursos persuasivos, desde Martínez (2002).

Además, se complementa con el análisis cualitativo de las reflexiones generadas a través de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras las cuales fueron registradas en el diario de campo en cada una de las sesiones durante el desarrollo de la SD.

Luego de implementada la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo (Martínez (2002), se hizo la contrastación de los resultados obtenidos, a través de la estadística descriptiva mediante Medidas de Tendencia Central, arrojando como resultado que se validara la hipótesis de trabajo, puesto que por medio de los hallazgos encontrados se logra evidenciar que hubo mejoramiento en la producción textual argumentativa en los grupos intervenidos. De manera que la ejecución de la secuencia didáctica de enfoque discursivo- interactivo incidió, en forma

positiva, en la producción textual argumentativa, género ensayo, de los estudiantes. Por otra parte, se logró evidenciar las transformaciones en las prácticas de enseñanza de las maestras investigadoras, como por ejemplo una forma de asumir la producción textual argumentativa, desde una nueva perspectiva de la enseñanza del lenguaje escrito a través de la implementación de la secuencia didáctica.

Palabras claves: Secuencia Didáctica, Enfoque Discursivo- Interactivo, Producción Textual Argumentativa, Prácticas Reflexivas.

Tabla de contenido

1. Presentación	12
Objetivos	24
Objetivo General:	24
Objetivos Específicos:.....	24
2. Marco Teórico	27
2.1. El Lenguaje como práctica social.....	27
2.3 El lenguaje escrito	29
2.4 Modelos de producción textual.	31
2.4.1 Modelo propuesto por Hayes & Flower:.....	31
La textualización	32
La revisión.....	32
2.5 Modelo discursivo- interactivo	33
2.6 La argumentación.....	34
2.6.1 Producción textual argumentativa.....	35
2.6.2 El ensayo:	36
2.7 La situación de enunciación	37
Sujeto enunciador	39
2.7.1 Superestructura del texto argumentativo.....	40
2.7.2 Recursos persuasivos de la argumentación	41

2.8 Secuencia didáctica	42
2.9 Prácticas reflexivas.....	44
3. Marco Metodológico	47
3.1 Tipo de investigación	47
3.2 Diseño de la investigación	48
3.3 Población.....	48
3.3.1 Muestra.....	48
3.4 Hipótesis de trabajo.....	49
3.4.1 Hipótesis nula.....	50
3.5 Variable independiente (secuencia didáctica)	50
3.1.5 Variable dependiente: producción textual argumentativa.	52
3.6 Técnicas e instrumentos	58
3.7 Unidad de análisis	62
3.7.1 Unidad de trabajo	62
3.8 Procedimiento	63
4. Análisis de la información	65
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos, género ensayo.	66
4.1.1 Prueba de hipótesis:.....	67
4.1.2 Análisis de los resultados en las dimensiones.....	71
4.1.3 Dimensión Situación de Enunciación	74

4.1.3 Dimensión Superestructura	81
4.1.4 Recursos Persuasivos	90
4.2 Análisis cualitativo: reflexiones sobre las prácticas de enseñanza durante la SD.	97
4.2.2 Docente 2: Yuliza María Fontalvo Figueroa.....	103
5. Conclusiones	107
Recomendaciones.....	111
Referencias Bibliográficas	113

Lista Tablas

Tabla 1. Cuadro descriptivo de la muestra.	49
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.	50
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente	52
Tabla 4. Criterios establecidos por índices de desempeño. Dimensión situación de enunciación.	59
Tabla 5. Criterios establecidos por índices de desempeño. Dimensión superestructura	60
Tabla 6. Criterios establecidos por índices de desempeño. Dimensión recursos persuasivos.	60
Tabla 7. Cuadro de categorías.	61
Tabla 8. Procedimiento.	63
Tabla 9. Medida de Tendencia Central. Grupo 1	67
Tabla 10. Medida de Tendencia Central. Grupo 2	67
Tabla 11. Análisis de la dimensión Superestructura en la producción argumentativa del Post- Test, estudiante N°16.	¡Error! Marcador no definido.

Listado de Gráficas

Gráfica 1. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Pos-Test, en la Producción Textual Argumentativa. Grupo1	69
Gráfica 2. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la Producción Textual Argumentativa. Grupo 2	69
Gráfica 3. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-test y del Post-Test, en las Dimnesiones estudiadas. Grupo 1	71
Gráfica 4. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-test y Post-Test, en las Dimensiones estudiadas. Grupo 2	71
Gráfica 6. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la dimensión Situación de Enunciación. Grupo 1	74
Gráfica 5. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la diemnsión Situación de Enunciación. Grupo 2	74
Gráfica 7. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la dimensión Superestructura. Grupo 1	81
Gráfica 8. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la dimensión Superestructura Grupo 2	81
Gráfica 9. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la dimensión Recursos Persuasivos. Grupo 1.	90
Gráfica 10. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la dimensión Recursos Persuasivos. Grupo 2.	90

Listado de Figuras

Figura 1. Cuadro de las relaciones de fuerza enunciativas y la construcción de la polifonía, Fuente: Martínez (2002)	38
Figura 2. Pre-Test del estudiante N° 19 Grupo 2.....	76
Figura 3. Post-Test del estudiante N° 19 Grupo 2	77
Figura 4. Pre-Test del estudiante N°16 del Grupo 1	85
Figura 5.Post-Test del estudiante N°16 del Grupo 1	86
Figura 6.Pre-Test del estudiante N° 7 Grupo 2.....	92
Figura 7. Post-Test Estudiante N° 7 Grupo 2	94
Figura 7. Post-Test Estudiante N° 7 Grupo 2	94

Listado de Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado.....	119
Anexo 2. Secuencia Didáctica: El papel de la escuela en la construcción de la Paz.	121
Anexo 3. Evidencias de las actividades propuestas durante la ejecución de la SD	184
Anexo 4. Evidencia de la producción textual argumentativa: Grupo 1.	186
Anexo 5. Evidencia de la producción textual argumentativa. Grupo 2	188
Anexo 6. Evidencias Fotográficas.	191

1. Presentación

Una de las características del ser humano es su capacidad de comunicarse con los demás, de interactuar y relacionarse con el otro, a través de un sistema de símbolos que le han permitido la construcción del conocimiento. Para Vygotski (1977), el lenguaje es el principal vehículo de interacción social, de allí que esta dependa, en gran medida, de la transmisión de los conocimientos de la cultura, realizados, precisamente, a través del lenguaje mismo. Es así como el lenguaje se convierte en una herramienta no solamente para el desarrollo y mediación de los saberes y aprendizajes sino también un medio por el cual se favorecen los procesos de socialización en el ser humano.

En consideración a lo anteriormente expuesto, es válido afirmar que dentro del sistema educativo el lenguaje es un instrumento primordial. Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1997) y desde los Estándares Básicos de Competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2003), se ha concebido al lenguaje como una herramienta cognitiva y social que brinda al individuo la capacidad de identificarse y definirse como persona, así como también, la posibilidad de tomar posesión de la realidad natural y sociocultural que le rodea y participar en los procesos de construcción de la misma.

Además, se hace necesario que desde el sistema educativo se formen individuos competentes al momento de interactuar, desarrollando en ellos habilidades, destrezas y competencias comunicativas que les permitan expresarse de manera adecuada. Al mismo tiempo formar estudiantes con capacidad reflexiva para que puedan llegar a ser capaces de comprender la realidad y de producir nuevos conocimientos, así como ser oportunos y asertivos al momento de

enunciar sus puntos de vista, en situaciones distintas de una vida social cada vez más exigente y compleja.

De igual forma, con el propósito de brindar herramientas y optimizar los procesos de lectura y escritura, en el Plan Nacional de Lectura y Escritura en Colombia, (PNLE 2016-2026), tiene como principal objetivo el desarrollo de las competencias comunicativas, mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. A su vez, se propone fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condiciones para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno (MEN, 2016).

En este orden de ideas se hace necesario resaltar que la enseñanza del lenguaje, tanto oral como escrito es parte determinante dentro de cualquier proceso educativo, no solamente en la clase de castellano, sino en todas las demás áreas del conocimiento, por ser un instrumento de mediación entre ellas. En este contexto, Pimiento (2012), en su investigación de enfoque cualitativo acerca de las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana, en la Universidad de Pereira, plantea que “la lectura y la escritura, son el vehículo por excelencia del conocimiento” (pág. 30), para el referido autor, la comprensión y producción de textos escritos es fundamental en la enseñanza y aprendizaje de cualquier área.

Del mismo modo, en la cátedra UNESCO para la lectura y escritura en América Latina, Martínez (2002) destaca la importancia de texto escrito en el ámbito educativo. Dicha autora a través de su investigación: *Estrategias de Lectura y Escritura de textos, Perspectiva Teóricas y Talleres*, brinda reflexiones respecto de la enseñanza de la producción de textos escritos, los que considera muy importantes debido a las exigencias que la sociedad hace actualmente a la educación.

Además, por medio de esta propuesta sobre la enseñanza del lenguaje escrito Martínez (2002), considera que esta tarea es importante “no sólo por el constante manejo de información, sino por la exposición de los estudiantes a nuevos géneros discursivos, a géneros escritos cada vez más elaborados, a los que ni ellos ni los profesores están acostumbrados” (pág. 8), tal es el caso de los textos expositivos y argumentativos. Sin embargo, la referida autora señala que la producción de textos escritos es uno de los aspectos más descuidados en el ámbito educativo, de ahí que exista en la escuela un proceso evasivo en relación con la argumentación escrita, no solo en primaria sino en secundaria y la universidad.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de la producción de textos argumentativos es un tema ampliamente debatido por diferentes autores e investigadores (Bolívar y Montenegro, 2012; Camps y Dolz, 1995; Martínez, 2002; Ortiz, Morales y Jiménez, 2013; Perelman, 2001; Pérez, 2003; Silvestri, 2001; entre otros), quienes coinciden en que existe un bajo desempeño de los estudiantes de la básica primaria, la educación media y la universidad en sus competencias escriturales argumentativas.

Por otra parte, Pérez (2003), quien es fundador y miembro activo de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje; en su investigación: *Leer y Escribir en la Escuela: Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos*, estudio realizado a solicitud del Instituto

Colombiano del Fomento a la Educación (ICFES), presenta algunas problemáticas acerca de la lectura y escritura de textos basándose en los resultados de la prueba SABER (cuyo propósito es contribuir al mejoramiento y seguimiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas a los estudiantes de los grados 3^o, 5^o, 9^o y 11^o de la educación básica y media, MEN 2010) en los últimos años, como también algunos escenarios pedagógicos y didácticos acerca de la enseñanza de la escritura en el sistema educativo, en procura de motivar la reflexión de los docentes del área de lenguaje en torno a su acción educativa en el aula.

Con relación a la escritura, este investigador plantea las siguientes problemáticas: en primer lugar, manifiesta que no hay producción de textos, hay escritura oracional, porque precisamente hay dificultades en las producciones escritas de los estudiantes, tanto en educación básica como en secundaria, que consiste en ciertos conflictos para elaborar textos completos, cerrados. Esto explica, según Pérez (2003), la tendencia de los estudiantes a “escribir oraciones o breves fragmentos” (pág. 11); en segundo lugar, en este documento el autor declara que “se encuentra que hay problemas para identificar y producir diferentes tipos de textos: entre estos el texto argumentativo” (pág. 12), conclusión que es pertinente para el objetivo de la presente investigación.

A propósito de estos hallazgos encontrados, el escaso reconocimiento del texto argumentativo se ve reflejado desde los primeros años de la educación básica secundaria, es así como Ortiz, Morales y Jiménez (2013), luego de aplicar una propuesta didáctica sobre el mejoramiento de los procesos de aprendizaje desde el texto argumentativo escrito, en didáctica de la lengua Castellana, con estudiantes de séptimo grado de la ciudad de Florencia (Caquetá), concluyen que antes de la intervención realizada, estos no reconocían los fines pragmáticos de los textos

argumentativos, como tampoco daban cuenta del su propósito, ni su intencionalidad. Los mismos autores señalan que los estudiantes participantes en su investigación presentaron dificultades al producir un texto argumentativo completo, ya que se limitan a escribir oraciones desarticuladas sin desarrollarlas, lo que evidencia la falta de claridad en su estructura y elaboración.

Con relación a lo anterior, pero ya con estudiantes de la educación media, Torres (2005), en una intervención para enseñar a escribir ensayos argumentativos, específicamente con estudiantes de décimo grado, en un centro educativo distrital de Bogotá, revelan la poca familiaridad de los estudiantes con este tipo de textos y el escaso manejo de la intertextualidad en los escritos producidos, la referida autora revela que el grupo intervenido presentaba dificultades al asumir un punto de vista o plantear una tesis y defenderla como tampoco tenían claro su estructura. Por lo cual, Torres (2005) concluye que se hace necesario dentro del ámbito escolar impulsar desde la misma escuela una cultura de la argumentación y del pensamiento analítico a través de la escritura, aspecto que es relevante para la presente investigación.

Los resultados de la anterior intervención coinciden con los hallazgos investigativos realizados por Bolívar y Montenegro (2012), sobre producción de textos argumentativos, en estudiantes de décimo grado, de una institución educativa de la ciudad de Barranquilla, (Atlántico), quienes luego de la aplicación de una secuencia didáctica evidencian dificultades en los estudiantes para mostrar la relación entre la tesis y los argumentos que la justifican. Según las autoras mencionadas, las respuestas de los sujetos participantes permitieron constatar que un número significativo de estudiantes no tienen claro lo que es un texto argumentativo ni cuáles son los propósitos de este tipo de texto.

En cuanto a toda esta problemática, Pérez (2003), considera que la falta de desempeño de los estudiantes en cuanto a sus competencias escriturales se dan como consecuencia del uso de métodos silábicos, memorísticos y repetitivos, por parte de los docentes, en especial en los primeros años de escolaridad. Por otra parte, el referido autor sustenta que muchas de estas deficiencias se originan por la tendencia de los maestros de lenguaje al uso del texto narrativo y a dejar a un lado otro tipo de textos igualmente importantes tal es el caso de los de tipo argumentativo.

Con relación a lo anteriormente expuesto se ve reflejado que a pesar de la relevancia que tiene el lenguaje oral como el escrito existe una dificultad que subyace desde las mismas formas de enseñanza. De allí que, de acuerdo con su estudio Pimiento (2012), considere que existe gran responsabilidad por parte de los docentes no solamente de Castellano sino de otras áreas, por lo cual, el referido autor afirma que en muchas ocasiones los docentes “proponen tareas, que en la mayoría de los casos involucran ejercicios de lectura y de escritura, con objetivos centrados en los contenidos de la asignatura y no en el desarrollo de competencias” (pág. 101).

Aspecto que se ve evidenciado en la realidad escolar hoy día, en dónde los maestros a pesar de contar con un sinnúmero de propuestas educativas continúan trabajando con metodologías de corte tradicionalista. En este sentido Pimiento (2012) sugiere que desde el Ministerio de Educación Nacional la distintas reformas propuestas deben estar acompañadas con procesos de formación que partan del reconocimiento de las concepciones de los maestros en donde además de las teorías, de los saberes y prácticas cotidianas se debe involucrar al maestro en su propia formación en donde la reflexión, la autoevaluación y la metacognición cumpla un papel fundamental. Por lo tanto, esta propuesta debería ser una de las apuestas de la educación en la

actualidad partiendo de la necesidad de transformar las prácticas educativas en cuanto al papel del maestro con su realidad cotidiana en el aula de clases.

Por otra parte y con respecto al papel del docente Guerra y Pinzón (2014) a través de la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo- interactivo, en la comprensión de textos argumentativos, concluyen que uno de los aspectos por los cuales los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la identificación del texto argumentativo tiene que ver por la falta de estrategias de los docentes para permitir que los estudiantes puedan enfrentarse a ellos de forma positiva. De allí que surja la necesidad en el contexto educativo de replantear ciertas formas de enseñanza y llegar a renovar las prácticas pedagógicas de los docentes del área del lenguaje.

Con relación a las problemáticas expuestas es necesario resaltar que algo similar ocurre con otras investigaciones realizadas en algunos países de América Latina sobre producción escrita, puesto que estas coinciden con los resultados descritos anteriormente; al respecto, Parodi (2000), en su estudio sobre la evaluación de la producción de textos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva, afirma que “el consenso creciente que se ha ido generando, gracias al constante debate en torno a los procesos de lectura y escritura, constituye un soporte fundamental para el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo” (pág. 2). Sin embargo, de acuerdo con su investigación aplicada a estudiantes de 8° grado, en escuelas de Valparaíso, existen dificultades en la producción de textos argumentativos en los cuales se evidencia escaso dominio en las estrategias discursivas y un bajo nivel en el proceso de escritura, por parte de los estudiantes.

Otra investigación en cuanto a la producción textual argumentativa es la de Núñez y Parodi (2002), quienes en los resultados de su investigación, realizada con 198 estudiantes que cursaban

el último grado de educación secundaria, revelan que un número importante de los sujetos participantes de la muestra no alcanza una competencia madura en la producción de textos argumentativos, así como también presentaron un deficiente dominio de estrategias discursivas apropiadas, que les permitan construir las macroestructuras adecuadas del texto argumentativo.

Por otra parte, Silvestri (2001), en su investigación sobre las dificultades de la argumentación razonada en estudiantes adolescentes, halló que el porcentaje de estudiantes entre los 14 y 16 años que llega a hacer una argumentación fundamentada es muy bajo, a pesar de tener las condiciones psicobiológicas requeridas para hacerlo, en este documento la referida autora concluye que “los intentos argumentativos del adolescente evidencian el ingreso a una nueva modalidad de pensamiento que impone mayores desafíos” (pág. 46).

Asimismo, Sánchez y Álvarez (2001), en su estudio sobre el discurso argumentativo de los escolares venezolanos, tomando como muestra del estudio estudiantes entre los 10 y 16 años, que cursaban los grados 6º y 9º, de diferentes escuelas, tanto del sector público como escuelas privadas, en diferentes estados (Mérida, Yaracuy, Bolívar y Carabobo), y con el propósito de determinar el desarrollo de la competencia argumentativa en estos, hallaron que un 45% de los niños de la muestra, tanto de sexto como de noveno grado, no parecen dominar la estructura mínima (opinión y argumentos). Para las autoras, sólo un 2.5% de alumnos de sexto grado y un 5.5% de los alumnos de noveno maneja la consideración de otros puntos de vista. No obstante, concluyen, no hay diferencias significativas entre sexto y noveno grado en cuanto al dominio de la estructura argumentativa.

Para agregar, los estudiantes universitarios no muestran un mejor desempeño y tampoco los profesionales. A propósito, Garzón (2012), en su estudio sobre la incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo, con apoyo de TIC, en el desarrollo de la argumentación, en

estudiantes del programa de ciencias del deporte y la recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira, encuentra que se evidencia un bajo dominio en la construcción de textos argumentativos, lo cual se debe a la complejidad y estructura de estos mismos.

Es así como, luego de aplicada la secuencia didáctica, la referida autora revela que las mayores dificultades en los estudiantes consisten en el uso de mecanismos para constituir la información y la organización macroestructural del texto. De acuerdo con Garzón (2012), uno de los factores que influye en estos resultados es el escaso contacto que tiene el estudiante con los textos argumentativos puesto que para la referida autora “en la escuela se espera a que el estudiante esté mayor para introducirlo en la lectura y escritura de este tipo de texto, lo que lleva a que esté poco familiarizado con su estudio y construcción” (pág. 135).

De lo anterior, se infiere que el desarrollo de la capacidad argumentativa escrita permite el buen desempeño académico y social del ser humano, pues, a diferencia de lo que se cree, la argumentación es una de las formas de expresión más utilizadas comúnmente en escenarios como la ciencia, la política, la filosofía. De hecho, de acuerdo con Martínez (2002) la competencia argumentativa forma parte de la vida del ser humano desde la primera etapa de su vida; en efecto, los niños usan sus razones para conseguir sus objetivos o defender sus derechos y convencer a sus padres de algo que les interesa.

Si bien dicha competencia se utiliza desde edad temprana, con el tiempo requiere perfeccionarla; sin embargo, al hacer una revisión de los procesos educativos, se encuentra que la argumentación escrita en Colombia no ha tenido importancia en los currículos propuestos por el estado, pues el énfasis en el dominio de información ha ocultado el desarrollo de la toma de posición o búsqueda de criterio propio frente a la información recibida y los saberes alcanzados (Pérez, 2001). De esta manera todas las dificultades hasta aquí expuestas coinciden con los

planeamientos de Ana Camps y Joaquín Dolz (1995), quienes a través de sus investigaciones han concluido que “la enseñanza de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, profesores universitarios y por la sociedad en general” (pág. 1).

En síntesis, las investigaciones citadas demuestran la importancia de la argumentación en el sistema educativo, por lo que se evidencia su poco desarrollo a través de los años, situación que incide en el análisis y reflexión de los educandos, sobre todo en el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, lo que no les permitirá desenvolverse mejor en todos los contextos sociales, es decir, en el ejercicio de la ciudadanía. Además, queda en evidencia la necesidad de implementar el desarrollo de la competencia argumentativa desde la temprana edad. Por otra parte se hace necesario desde las aulas la transformación de las prácticas educativas por parte de los docentes en cuanto a la enseñanza del lenguaje.

Es así como, la actividad de la producción textual ha sido una tarea difícil para la mayoría de los estudiantes en el contexto educativo. En el contexto actual, los estudiantes de la educación media presentan un verdadero conflicto al abordar la escritura de textos argumentativos, puesto que, a los estudiantes, en definitiva, se les dificulta plasmar sus ideas en el papel, pero, ¿Por qué es tan difícil encontrar ideas adecuadas? ¿Por qué les resulta tan incómodo cuando se les solicita escribir? Como estos, han sido muchos los interrogantes que han surgido en la cotidianidad del trasegar pedagógico, pues, por un lado, está el rol del docente frente a esta situación y, por otro, la actitud pasiva del estudiante al enfrentarse a la actividad de la producción textual, aspecto que se acrecienta cada día más y ha esparcido su efecto nocivo y pernicioso en la sociedad, tal es el caso del poco conocimiento del texto argumentativo.

Toda esta situación no es ajena a los estudiantes de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha La Guajira, quienes no escapan a esta problemática por cuanto presentan deficiencias en el proceso de producción de textos escritos de tipo argumentativo, lo cual se evidencia en el bajo desempeño en el área de castellano, en los proceso de escritura, específicamente en argumentación de textos escritos. Como consecuencia, este aspecto se ve reflejado en los resultados de las pruebas Saber de 9° y saber 11°, en los cuales los estudiantes presentan un desempeño de 4,69 para la básica secundaria, y 4.2 para la media, los cuales están por debajo del promedio a nivel nacional que es de 4,93 para la básica secundaria y 5,57 para la media (ISCE, 2017). Es evidente que existen problemas serios en la competencia escritural de los estudiantes de 3°, 5° y 9° de esta institución.

La experiencia a través de los años permite observar que la producción de textos escritos ha sido muy limitada, pues los estudiantes al verse enfrentados a este tipo de actividades presentan una serie de dificultades, ya que, en muchas ocasiones, no saben cómo empezar un texto y esto los lleva muchas veces al plagio. Para el estudio se toma como base los estudiantes del grado décimo de la jornada vespertina de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, la cual es de carácter académico y mixta, perteneciente al sector oficial, de calendario A, ubicada en la zona urbana del municipio de Riohacha, entre CLL 14C 15-85. Esta institución cuenta con las jornadas mañana, tarde, nocturna y sabatina, con una población aproximada de 3400 estudiantes, los cuales provienen de familias pertenecientes a los estratos 1 y 2.

En el proyecto, se busca trabajar en la producción de textos argumentativos, género ensayo, asumiendo el aula de clases como un “micromundo político”, partiendo de la propuesta de Pérez (2001) que plantea que ante todo el aula de clase es un espacio político y como tal supone una permanente toma de decisiones que van más allá de los contenidos curriculares. De acuerdo con

el autor, “el aula como espacio no neutral, puede configurarse como favorable a la circulación y apropiación de información, como un escenario de producción de saberes, como un ámbito de análisis como un escenario de argumentación” (pág. 2).

Esta investigación es importante, si se tiene en cuenta que la argumentación es una actividad cotidiana, ya que al argumentar los sujetos buscan mostrar que sus opiniones son correctas y lograr convencer o persuadir a sus destinatarios, a través de las tesis que están sustentando, de ahí que la competencia argumentativa se vuelva esencial para el ser humano, ya que permite un buen manejo de la comunicación en aspectos relevantes de la vida ciudadana, la transmisión generacional de la cultura y la propia educación. Es por esta razón que desarrollar la competencia textual argumentativa en los estudiantes en la educación básica y media se hace imprescindible.

Además, se debe fomentar en los adolescentes el desarrollo del análisis crítico y reflexivo y su postura con argumentos razonados frente a diferentes situaciones que llamen su atención y hagan parte de su realidad. De esta manera, lograr que los estudiantes lleguen a involucrar sus conocimientos con sus experiencias para así potenciar en ellos la cultura de la lengua escrita, teniendo en cuenta la importancia y pertinencia que tiene el emitir, a través del lenguaje escrito, cierto tipo de mensaje frente a determinada situación social.

Otro elemento de fundamental relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana es la ejecución de Secuencias Didácticas, puesto que, ellas permiten el trabajo colaborativo y la visualización de todos los estudiantes en actividades que deben estar orientadas desde perspectivas comunicativas que articulen situaciones reales y de contexto. Del mismo modo, se contribuirá en el desarrollo de habilidades discursivas en los jóvenes, lo cual se hace cada vez más necesario en el contexto escolar y social.

Por otra parte, la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza de los docentes de lenguaje, puesto que a partir de este ejercicio se posibilita nuevas formas de renovación didáctica y de reflexión. Es en este sentido que la presente investigación hace parte del Macroproyecto de investigación en la Línea de Lenguaje, orientada por la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, partiendo desde el enfoque discursivo-interactivo Martínez (1998).

Con base en lo anteriormente expuesto, la presente investigación tiene como propósito el mejoramiento de la producción de ensayos argumentativos, en estudiantes del grado décimo, teniendo en cuenta el papel de la escuela en la construcción de la Paz en Colombia, razón por la que se parte de los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque discursivo-interactivo, en la producción de textos argumentativos, género ensayo, de los estudiantes de grado décimo, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira? Y ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje, durante de la implementación de la secuencia didáctica? A partir de estas preguntas, se formulan los siguientes objetivos:

Objetivos

Objetivo General:

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque discursivo-interactivo, en la producción de textos argumentativos, género ensayo, de los estudiantes del grado décimo, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, en el proceso de desarrollo de dicha secuencia.

Objetivos Específicos:

Evaluar la producción de ensayos argumentativos de los estudiantes de décimo grado.

Diseñar e implementar una secuencia didáctica, de enfoque discursivo interactivo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Evaluar la producción de ensayos argumentativos, de los estudiantes participantes, después de implementada la secuencia didáctica.

Contrastar los resultados obtenidos en la producción escrita antes y después de la secuencia didáctica del Pre-test y el Pos-test, con el fin de identificar las transformaciones en la producción textual argumentativa.

Por otra parte y luego de haber contextualizado el presente planteamiento del problema es importante mencionar que a continuación se fundamenta el referente teórico de las temáticas que respaldan la presente proyecto de investigación, por lo cual se retoman teorías de diferentes autores como: Vygotski (1985); Cassany (2009); Camps (1997); Martínez (2002); Álvarez y Ramírez (2006), Weston (1992), Perrenoud (2007), Schön (1992), entre otros; cuyos aportes sobre: el lenguaje, el lenguaje escrito, secuencia didáctica, el enfoque discursivo-interactivo, algunos modelos de producción textual, la producción de textos argumentativos, género ensayo, además de las prácticas reflexivas, han sido de gran importancia para el diseño del instrumento, como también, para la ejecución de la secuencia didáctica.

Luego, se presenta el capítulo del análisis metodológico donde se expone el tipo y el diseño de la investigación, precisando el enfoque cuantitativo y el diseño cuasi-experimental, intragrupo, además se caracteriza la población y la muestra, se formula la hipótesis de trabajo y la hipótesis nula, inmediatamente se realiza la operacionalización de las variables y al final del capítulo se especifica sobre las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el procedimiento.

Seguidamente, se prosigue con el análisis de la información a partir de dos ejes: el análisis cuantitativo el cual se realizó a través de la estadística descriptiva, mediante Medidas de Tendencia Central, por lo cual se establecieron los resultados obtenidos respecto de la producción textual de ensayos argumentativos, con la aplicación de un Pre-Test y un Post-Test y por otra parte: el análisis cualitativo, con el cual se intentó comprender las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras durante la implementación de la secuencia didáctica.

Por último, se encuentran las conclusiones y las recomendaciones las cuales surgieron luego de realizar el análisis de la información. Con respecto a las conclusiones, estas responden a la pregunta y objetivo de la presente investigación y en cuanto a las recomendaciones, como primera instancia se invita al uso de secuencias didácticas como herramientas para optimizar los aprendizajes de los estudiantes en la enseñanza del lenguaje y referente a la producción textual argumentativa, específicamente la escritura de ensayos, se sugiere trabajarlo desde un enfoque discursivo-interactivo, puesto a través de esta perspectiva le permite a los estudiantes el desarrollo de competencias en el reconocimiento de las múltiples modalidades argumentativas y de argumentación razonada.

2. Marco Teórico

Para determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la producción de textos argumentativos, género ensayo, en estudiantes de la media, se hace necesario precisar sobre algunos aspectos que determinan, en gran medida, el desarrollo de esta habilidad. Como primera instancia, se aborda el lenguaje como eje y sustento de todas las relaciones sociales desde Vygotski (1977), el lenguaje escrito como objeto socio –cultural y su relevancia en la educación planteada en los Estándares Básicos de Competencia de Lengua Castellana (MEN 2006), por otra parte, se abordará la producción textual a través del modelo propuesto por Hayes & Flower (1980) sus características e importancia dentro del marco de la investigación, el desarrollo del enfoque discursivo interactivo, desde Martínez (1998), para fomentar por medio del aprendizaje colaborativo en el desarrollo de competencias en la producción textual argumentativa.

Además, se aborda la situación de enunciación planteada por la autora María Cristina Martínez, la superestructura del texto argumentativo (FOS) y algunos recursos persuasivos de la argumentación. En otro orden de ideas, la importancia de las secuencias didácticas como campo de acción e interacción para consolidar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, desde (Camps, 1997; Pérez y Roa Casas, 2010) y, para finalizar, la relevancia de desarrollar prácticas reflexivas por parte de los profesores, partiendo de los planteamientos de Perrenoud (2007) y Schön (1992), teniendo en cuenta del ejercicio cotidiano de la misma práctica, lo cual permitirá la innovación y la acumulación de saberes de experiencia.

2.1. El Lenguaje como práctica social

Para Vygotski (1977), el lenguaje se constituye como la capacidad esencial del ser humano en toda su dimensión cultural. Por medio de esta facultad, el hombre puede relacionarse y dar a

conocer ideas y pensamientos, a través de un sistema de signos y reglas formales que le permiten comunicarse, puesto que quizá se tiene la capacidad innata de adquirir el lenguaje pero, solo se puede desarrollar al interactuar con una comunidad en general (Cassany, 2006). De igual manera, Mercer (1997), considera que el lenguaje no solo es un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino también, un mecanismo para que ellos piensen y aprendan conjuntamente. Según el autor, el lenguaje “es también nuestra herramienta cultural esencial: la utilizamos para compartir la experiencia, y por lo tanto para darle sentido colectiva y conjuntamente” (pág. 5).

A su vez, en el ámbito educativo el lenguaje es una herramienta fundamental, teniendo en cuenta que es un instrumento de mediación entre el ser humano, su contexto social y los saberes enseñados. De esta manera, en los Estándares Básicos de Competencias (2006), el lenguaje se reconoce como: “el instrumento por medio del cual los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural, tornándose en el eje y sustento de todas las relaciones sociales” (pág. 19). De igual modo, “el lenguaje se constituye en un instrumento esencial del conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes” (pág. 21).

En síntesis, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias (2006), el lenguaje como manifestación le permite a las personas “apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (pág. 20). De ahí que, dentro de estas distintas manifestaciones lingüísticas, sean de actividad verbal y no verbal, se encuentra la producción escrita, la cual “hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea, con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con otros” (pág. 21). Esta producción escrita será abordada a continuación.

2.3 El lenguaje escrito

Para Ferreiro y Teberoski (1991), la escritura no es un producto escolar sino “un objeto socio-cultural, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad” (pág. 1). A su vez, el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Lineamientos Curriculares (1997), expresa que la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia; por lo tanto, la escritura no se trata solamente de una “codificación de significados”, a través de reglas lingüísticas, sino que el acto de escribir es un proceso social, en el que se ponen en juego “competencias” pues está determinado por un contexto pragmático y socio cultural.

De acuerdo con Cassany (1994), aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. El acto de escribir para el referido autor va más allá de unir “letras” y dibujar “garabatos”, un buen redactor es aquel “quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito produciendo textos de una manera considerable sobre un tema de cultura general” (pág. 257). De igual manera, Cassany, afirma que “escribir se transforma en una tarea tan ardua como construir una casa, llevar la contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía” (pág. 11).

Además, Cassany (1999) propone algunos aspectos que los docentes no deben olvidar al momento de enseñar la redacción de textos; por ejemplo, se hace necesario que el estudiante escriba en la clase en donde puede socializar sus procesos cognitivos de escritura. Según el referido autor, es de esta manera que el estudiante puede interactuar con sus compañeros y aprender de ellos, puesto que no solamente aprenderán escritura, sino mucho más: a reflexionar, desarrollar ideas, compartir, analizar entre otros.

De igual manera, Cassany (1999), considera que teniendo en cuenta que la naturaleza del lenguaje es social, y que se adquiere y desarrolla a partir de la interacción con los demás, se

debe promover en el aula la escritura grupal, “ya que las áreas de escritura deben fomentar la interrelación entre aprendices” (pág. 22). Otro aspecto que resalta Casanny, es que no se debe restringir a los estudiantes solamente al texto literario, pues para el autor “la escritura es organización, democracia, derechos, ciencia, proyecto y socialización” (pág. 22).

En palabras de Lerner (2001), uno de los desafíos de la escuela en la actualidad es lograr que los estudiantes lleguen a ser productores de la lengua escrita, que sean conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje frente a determinado tipo de situación social, en vez de limitarse a ser copistas y meros reproductores sin sentido. En otras palabras, la lengua escrita tiene una dimensión que la escuela no puede ignorar.

Por consiguiente, generar producción escrita en los estudiantes no es una tarea sencilla, sino un proceso en el cual la escuela tiene en gran medida responsabilidad, ya que se necesita de metodologías que vayan más allá de la enseñanza de la lengua escrita como mera transcripción y repetición, sino que, de acuerdo con la aplicación de secuencias didácticas, se promueva la construcción de nuevos conocimientos a través del texto escrito, lo cual indica que enseñar la producción escrita en el aula, significa enseñar que esta sirve para comunicarse en contextos específicos.

De esta manera, para la ejecución de la enseñanza de la producción textual en el aula de clases, se hace necesario brindar las estrategias necesarias para revisar ciertos modelos que le permitan al estudiante procesos imprescindibles en la producción textual, tal es el caso de la planificación, la textualización y la revisión del texto, tema que se abordará en el siguiente apartado.

2.4 Modelos de producción textual.

De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006), un modelo se entiende como “un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes” (pág. 30). Para los autores, además: “un modelo busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas; para el caso producir textos en situaciones académicas” (pág. 30).

En este sentido, los modelos de producción textual se usan en el ámbito académico para seguir las pautas que se deben tener en cuenta al momento de producir textos, puesto que estos enfocan las teorías para promover el saber, de ahí que dichas teorías expliquen el fenómeno de la escritura y los modelos que las representan, suponiendo entonces que las teorías son dinámicas mientras que el modelo es estático (Álvarez & Ramírez, 2006).

Desde este punto de vista, de acuerdo con la propuesta de Álvarez y Ramírez (2006), el proceso de escritura va ligado a una serie de pautas que tienen que ver con el contexto sociocultural, pues en dicho proceso se debe tener en cuenta: “el propósito, el lector, el texto, el maestro; los conceptos en que se basa, los supuestos de que parte, el funcionamiento del modelo” (pág. 31), entre otros aspectos, los cuales van a permitir un buen desarrollo de la producción textual en los estudiantes.

2.4.1 Modelo propuesto por Hayes & Flower:

Para Álvarez y Ramírez, el modelo más pertinente para trabajar la producción de textos en el ámbito académico es el modelo propuesto por Hayes y Flower (1980), el cual incorpora elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión, relacionando el contexto social con el contexto físico; en ellos, hay una mediación que el individuo realiza, a través de la memoria de trabajo (memoria

fonológica / la memoria semántica) y la memoria a largo plazo, la cual al activarse crea una relación entre el escritor- emisor y el interlocutor – lector (Álvarez & Ramírez, 2006, pág. 31).

De esta manera, según Hayes y Flower (citado por Álvarez & Ramírez, 2006), se tienen en cuenta tres operaciones cognitivas presentadas en el proceso de escritura de un texto, las cuales se definen a continuación:

La planificación

En esta etapa el escritor asume los objetivos que pretende conseguir; genera las ideas, recupera y organiza los datos relevantes para la tarea. Es una etapa de reflexión donde el escritor prescribe y reescribe a medida que va componiendo su texto, aquí la escritura es entendida como un proceso y no como un producto (pág. 33).

La textualización

En esta etapa, el escritor va a reconsiderar lo hecho en la etapa anterior, va a tener en cuenta el contenido semántico el cual ya ha sido almacenado en la memoria a largo plazo y va a buscar la manera de expresar todo ese contenido tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas (pág. 33).

La revisión

Para Hayes, en esta etapa: “el autor reconoce tres planos: i) el control estructural o esquema de la tarea; ii) los procesos fundamentales de interpretación, reflexión y producción; y iii) los recursos o memoria de trabajo y memoria de largo plazo” (pág. 34). Para sintetizar, se puede decir que en el proceso de escritura es importante tener en cuenta las operaciones cognitivas, las cuales van a permitirle al escritor tener conciencia acerca de las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto haciendo un análisis de este y tomando las decisiones pertinentes con respecto a dicha producción. Por ello, para Álvarez & Ramírez (2006), tal como

lo admite Hayes, debe “reconocer los procesos básicos del pensamiento que integren la planificación y la revisión” (pág. 36).

Para finalizar este apartado, la producción de un texto escrito conlleva aspectos importantes los cuales integran tanto la planificación como la revisión, además de otros procesos como la interpretación y la reflexión. Sin embargo, con el propósito de desarrollar estrategias textuales en los estudiantes de la media, es necesario reconocer que un texto escrito es interactivo y que se debe tener en cuenta de igual forma un modelo discursivo en la enseñanza del lenguaje escrito, aspecto que se abordará a continuación:

2.5 Modelo discursivo- interactivo

De acuerdo con lo planteado por Martínez (1998), en la actualidad se hace necesario formular en la enseñanza del lenguaje una propuesta discursiva-interactiva para formar estudiantes que pueden responder, no solo a los retos de la sociedad, sino hacia su propia actitud, hacia la vida misma y su posibilidad de seguir aprendiendo. Razón por la cual, de acuerdo con la referida autora, se deben formar ciudadanos competentes, los cuales desarrollen altos niveles de competencias para comprender y transmitir información.

En este orden de ideas, para Martínez, la perspectiva discursiva interactiva está centrada en el desarrollo de la competencia discursiva relacional, que posibilite el acceso a principios no solo de apropiación, sino también de generación de conocimientos, que permitan, además, el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la habilidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas (Martínez, 1998). De allí que, a partir de la perspectiva discursiva interactiva, los procesos de lectura y escritura son vistos

como procesos complementarios, pues estos, permiten que el estudiante, no solamente sea un buen lector, sino un productor de textos escritos.

Otro aspecto importante, desde el modelo interactivo, es que por medio de este se busca desarrollar un aprendizaje cooperativo en el aula, ya que, a través del aprendizaje colaborativo, se posibilita la autoevaluación y la confrontación con la crítica constructiva, pues “se trata entonces de dar herramientas para una autorregulación grupal” (pág. 8).

Por consiguiente, la aplicación de la propuesta discursiva interactiva, le permitirá a los estudiantes ser postulados a ser productores de textos escritos para ser comprendidos “un autor intencional de textos” (Martínez, 1998), lo que significa, entonces, el desarrollo de un dominio discursivo voluntario e intencional, lo cual permitirá en los estudiantes el desarrollo de competencias en la producción de textos escritos como el ensayo, para lo cual se hace necesario tener en cuenta aspectos que van de la mano con este mismo proceso, tal es el caso de la producción textual argumentativa, que es pertinente abordar a continuación.

2.6 La argumentación

La argumentación como práctica social es fundamental y su estudio se remonta a tiempos antiguos, tanto en el desarrollo y producción del pensamiento, como en la escritura de textos que el hombre, en su rol comunicativo, ha transmitido de una generación a otra. Entre sus máximos representantes se encuentra Aristóteles, quien es el primer autor en proponer una concepción sistemática de la argumentación, su obra *La retórica*, hacia el año 330 a. C., es considerada como la obra más completa y organizada de la retórica clásica (Díaz, 2009).

No obstante, de acuerdo con Díaz (2009), en las últimas décadas: “se ha venido observando una reconceptualización de la retórica. La cantidad y la calidad de nuevos aportes de la

producción bibliográfica son una evidencia de ello” (pág. 8). Entre las figuras que sobresalen en la rehabilitación del término de la retórica están: Chaïm Perelman, Olbrechts- Tyteca, Stephen Toulmin, Teun Van Dijk, Van Emmeren, entre otros, quienes han enfatizado la nueva retórica que se centra en el análisis del discurso, lo cual permite abordar el estudio de la lengua en su función discursiva y argumentativa. Para Díaz (2009), esta nueva retórica “no tiene como meta enseñarle a nadie lo que debe decir, sino hacer explícito el proceso de argumentar, de producir y de interpretar textos” (pág. 8).

Es claro que la argumentación es importante en todas las esferas y escenarios de la vida y hace parte de la cotidianidad de las personas: la familia, la educación, la política, los negocios y las actividades académicas; entre otras. De acuerdo con Díaz (2009) “el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo: no hay conversación, discusión, declaración, opinión en la que no subyazca un esfuerzo por convencer” (pág. 1). De igual manera, se considera que con la argumentación se busca fundamentalmente un convencimiento, una aceptación de una forma de interpretar un hecho o situación; lo cual puede influir en la opinión de una persona o grupo social, modificar alguna opinión de un auditorio, disuadir a quienes se encuentran opuestos a un punto de vista (Díaz, 2009, pág. 6).

2.6.1 Producción textual argumentativa

Para Weston (1992), dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión, para el autor, argumentar no es simplemente afirmar ciertas opiniones o disputar, los argumentos, para Weston, son intentos por apoyar ciertas opiniones con razones. Un buen argumento no es una mera reiteración de las conclusiones, pues, en su lugar, ofrece razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas. Sin embargo, Weston (1992), considera que a pesar de que la

argumentación es un proceso primordial, los estudiantes de bachillerato no tienen la oportunidad de desarrollar competencias en la producción de textos argumentativos, teniendo en cuenta que “se pone el acento en el aprendizaje de cuestiones que son totalmente claras e incontrovertidas” (pág. 2).

En síntesis, a pesar de la importancia de la argumentación a través de la historia, es poca la oportunidad que se le ofrece a los estudiantes de pensar por sí mismos y se les niega la capacidad de defender sus propias opiniones, tal es el caso de la enseñanza de la producción textual argumentativa en textos como el ensayo. Aspecto que en la mayoría de los casos es abordado en estudiantes de la media y con formas erróneas de enseñar, puesto que estas, solo se centran en la repetición de conceptos y no en la producción escrita y mucho menos en la enseñanza de la producción de ensayos argumentativos, a través de secuencias didácticas, lo cual es la apuesta del presente proyecto. En este sentido, se hace necesario dar un vistazo al ensayo desde su origen y concepto, aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

2.6.2 El ensayo:

Desde la antigüedad han existido muchos autores que se han referido al ensayo debido a su carácter retórico. Desde la poética de Aristóteles y los diálogos Platón en la cultura Griega y en la cultura Latina se destacaron distintos autores como Horacio, Quintiliano, Cicerón; sin embargo, se considera a Séneca como el precursor del ensayo moderno, porque sus escritos (epístolas morales a Lucilo), manifiesta la reflexión y la polémica (González, 2004). No obstante, es Montaigne (1580), quien a partir de su libro *Essais*, se constituye como el precursor del género ensayístico. Montaigne (1580), empleó por primera vez la palabra ensayo en un intento por describir lo que, en su opinión, caracterizaba la escritura de sus libros.

Sin embargo, este concepto ha cambiado a través de los años y en la actualidad el diccionario de la Real Academia Española, lo define como “un escrito en prosa en el cual el autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personal” (RAE, 2017). Por otra parte, Álvarez, Camargo, Uribe y Zambrano (2017) definen el ensayo como: “un escrito argumentativo mediante el cual un autor expresa su posición crítica frente a un tema y la sustenta con argumentos de diversa índole a fin de estimular una respuesta positiva del lector” (pág. 59) , de igual forma plantea que la argumentación exige un ejercicio profundo del pensamiento y pone en juego una serie de estrategias planificadas, además exigir el desarrollo de competencias previas.

Por consiguiente, el uso de textos como el ensayo en las aulas de clases supone, desde lo planteado por Martínez (2002), el reto de enseñar estrategias discursivas dirigidas a convencer y persuadir al otro, y para esto, de acuerdo con la referida autora, estas estrategias “siempre estarán ligadas a géneros discursivos específicos y a situaciones de enunciación concretas en donde se busque convencer al otro” (pág. 166). Es en este sentido, que se hace necesario revisar un aspecto tan importante como lo es la situación de enunciación, lo cual se tratará en el siguiente apartado.

2.7 La situación de enunciación

Martínez (1998), plantea que, la situación de enunciación se presenta como el componente básico de una teoría del lenguaje inscrita en la dimensión dialógica e interactiva. La situación de enunciación es tanto una estrategia de lectura como de escritura, en la cual, según Martínez (2002), “los enunciados no pertenecen a un solo sujeto, sino que son el resultado de dos o más sujetos socialmente organizados” (pág. 20). En este mismo sentido, la autora plantea que “todo

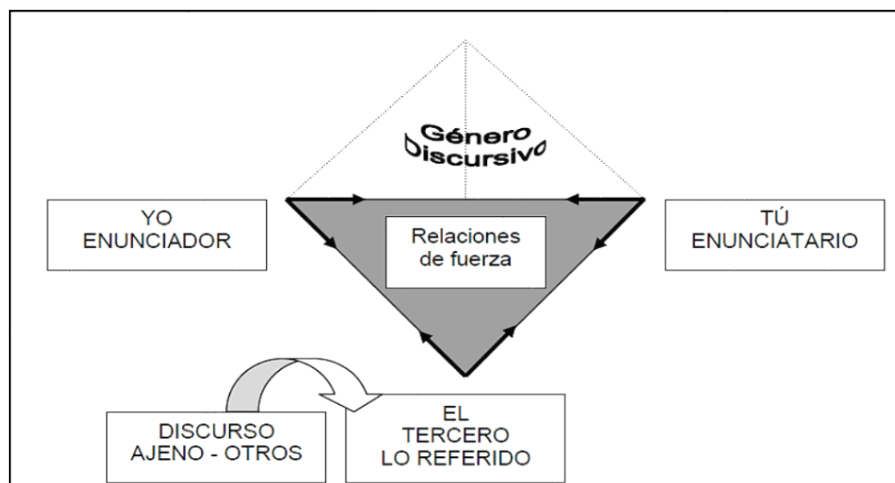
acto de comunicación discursiva, desde la conversación más sencilla hasta las formas más formal de discurso escrito, son *prácticas sociales* en las que intervienen enunciados” (pág. 21).

Martínez (2001), define el enunciado como: “la instancia del discurso, el escenario interpretativo de lo real, la metáfora de la realidad, donde ocurre la transformación de la experiencia de la realidad en sentido” (pág. 11); de igual forma, Martínez (2001), asume que por medio de la escritura el locutor/autor de un texto despliega intencionalmente la posición y evaluación de un enunciador con relación a su propio enunciado y a los enunciados de otros, con respecto al interlocutor/lector al cual adjudica una posición de enunciatario.

Para Martínez (2002), en todo enunciado se construye siempre una relación dinámica de fuerzas así:

Un locutor (en este caso escritor) en el momento del enunciado se transforma en un sujeto enunciador (*Ethos*), cuando el enunciado se pone en escena un punto de vista y una intencionalidad discursiva ; un interlocutor se transforma en sujeto enunciatario (*Pathos*) a través de la puesta en escena de mecanismos y predicciones ligadas a la intencionalidad enunciativa, los enunciados se transforman en lo referido (*Tiers*), en este caso la organización argumentativa.

Figura 1. Cuadro de las relaciones de fuerza enunciativas y la construcción de la polifonía, Fuente: Martínez (2002).



A propósito de los textos escritos, Martínez (2002), plantea lo siguiente

La situación social de enunciación que se construye en el texto, a través de organización composicional y las imágenes evocadas, indican no solo su inscripción en un género discursivo específico, sino también, los puntos de vista que en él se movilizan y la intencionalidad discursiva que lo atraviesa (...). Los roles o voces en el texto son construcciones enunciativas, puntos de vista diferentes de la realidad que se transportan a través de los enunciados (pág. 24).

Tal como se describe a continuación:

Sujeto enunciator (*Yo*): Es el punto de vista y la intencionalidad discursiva de quien escribe.

Sujeto enunciatario (*Tú*): Es para quien se escribe, como también que las respuestas que se esperan, para lo cual, se hace necesario el uso de un lenguaje claro y pertinente que permita identificar o inferir la persona a quien va dirigida la producción textual argumentativa.

Lo referido (*Lo*): Tiene como principal propósito convencer al enunciatario.

A manera de conclusión, y desatacando lo planteado por Martínez (2002), “la producción textual argumentativa se construye en la relación mutua de sujetos discursivos en prácticas sociales específicas” (pág. 51). Para la autora, la validez de un estilo argumentativo estaría relacionada con la construcción social de fuerzas enunciativas que darían cuenta de la calidad discursiva de este, es así como la situación de enunciación en la argumentación tendrá como finalidad convencer razonadamente a otros de la posición que se sostiene. Otro elemento importante resaltado por Martínez (2002), además de la situación de enunciación, es su concepción sobre la superestructura de los textos argumentativos, este aspecto se encontrará más detallado a continuación.

2.7.1 Superestructura del texto argumentativo

Para Martínez (2002), la superestructura es un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto y al cual el contenido del texto se adapta. El texto argumentativo está constituido por: introducción con tesis, argumentos y conclusión.

La Tesis: Álvarez *et al* (2017), plantean que la tesis es “el núcleo del ensayo”, puesto que trasluce la temática que se abordará, de igual manera el autor considera que la tesis “es la ruta que orientará el escrito, el juicio que se defenderá y la postura del estudiante- escritor frente al tema” (pág. 60). De igual manera los referidos autores plantean que la tesis debe ser clara y concreta para evitar confusiones al lector y descartar las posibles ambigüedades. La tesis representa su posición sobre dicho tema o asunto.

Argumentos: En esta parte se desarrolla el tema y se presentan los diferentes argumentos que defenderán la tesis planteada. Cada argumento deberá ser sostenido y defendido teniendo en cuenta la consulta de fuentes de autoridad, referentes teóricos y haciendo uso de distintas estrategias argumentativas que tiene como propósito defender la tesis o refutarla.

Conclusión: Normalmente la conclusión es el cierre del escrito. La conclusión de un texto argumentativo debe dar validez a la tesis planteada como también debe generar nuevas reflexiones al momento de finalizar el texto, tratando de convencer al lector de propiciar la escritura de otros textos argumentativos.

Un tercer aspecto planteado por Martínez, que es preciso tener en cuenta para la producción de un texto argumentativo, es el uso de algunos recursos persuasivos los cuales, según esta autora, “le dan prestigio científico al discurso” (pág. 179) y son usados para convencer a los destinatarios. Estos son descritos a continuación:

2.7.2 Recursos persuasivos de la argumentación

Los recursos persuasivos se entienden como aquellos elementos discursivos, que de manera intencional y consciente, utiliza el hablante o el escritor, para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir al lector en una situación comunicativa donde exista argumentación. A continuación, se resaltarán algunos recursos persuasivos plateados por Martínez (2002), entre los cuales están la descripción, la comparación y los hechos y las pruebas.

La definición

La definición es buscar hacer comprender a otro la información que se está dando. Para la referida autora “al definir se busca asegurar al interlocutor de que se le está diciendo la verdad y de que el autor del texto sabe de lo que está hablando” (pág. 179).

La comparación

La comparación es una de las formas más usada en la argumentación, puesto que, para Martínez, la comparación facilita la comprensión. Para la autora “al comparar dos realidades se establece una relación pertinente que permite la transferencia de cualidades de una a otra o el contraste entre ellas” (pág. 180).

Los hechos y las pruebas

Para Garzón (2012), los hechos y las pruebas son evidencias objetivas representadas en citas, indicadores, datos estadísticos, encuestas, entre otras. De igual forma, Martínez (2002), considera que cuando se buscan una mayor objetividad en la argumentación se acude generalmente a los hechos o a las pruebas, la autora los define como testimonios, experiencias, cifras, observaciones, entre otros, (2002, pág. 182).

Por otra parte, además de tener en cuenta los anteriores aspectos los cuales son claves en la producción del texto argumentativo, es necesario destacar que este proceso se llevará a cabo a través de la implementación de una secuencia didáctica, la cual se aborda en el siguiente apartado.

2.8 Secuencia didáctica

Una secuencia didáctica, a partir de lo planteado por Camps & Dolz (citados en Rincón 2006), es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo con el propósito de lograr unos objetivos concretos. Por otra parte, Pérez y Roa Casas (2010), definen la secuencia didáctica como:

Una serie de acciones e interacciones relacionadas entre sí, concreta unos propósitos intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje, y específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente y vincula unos saberes y saberes hacer particulares en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. Por ejemplo: una secuencia didáctica para aprender a argumentar oralmente, una secuencia didáctica para aprender a escribir artículos de opinión, para aprender sobre la escritura, etcétera (págs. 61-62).

Es así como las secuencias didácticas constituyen un dispositivo que posibilita la apropiación de estrategias en la escuela, por lo cual, además de contar con unos objetivos es necesario algunos procesos como la planificación y la vinculación de nuevos saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un aspecto tan fundamental, como lo es la producción textual argumentativa de ensayos.

En contraste, Camps (1997), plantea que una secuencia didáctica “es una unidad de enseñanza de la composición, se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado tiempo” (pág. 3). Según la referida autora, la enseñanza del lenguaje escrito es de gran complejidad puesto que la lengua es social y requiere un nivel relativamente alto y de control de conciencia metalingüística, por lo cual, considera que “solo a partir de la implementación de secuencias didácticas este puede llegar a ser un instrumento de conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás” (pág. 12).

A continuación, se exponen algunos aspectos que la autora Ana Camps (1997), propone en la ejecución de secuencias didácticas en lenguaje escrito:

- Se concibe que aprender a escribir sólo es posible si se atiende a la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos, etc.
- Las propuestas de enseñanza deberían articularse en torno a secuencias didácticas complejas a través de las cuales los aprendices puedan llevar a cabo actividades tendentes, por un lado a escribir el texto teniendo en cuenta que el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro actividades tendentes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja (págs. 12-13).

Para concluir, la referida autora considera que, solo a través de secuencias didácticas, el lenguaje escrito puede ser para los estudiantes un instrumento de elaboración de conocimiento; en donde los estudiantes escriban lo que les gusta y alcancen un nivel de madurez en cuanto a los procesos de producción escrita.

A continuación, se resume las fases de la secuencia didáctica planteadas por Camps (1997):

Fase de apertura: Es el momento en el que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es

también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la secuencia. Para Camps (1997), la fase de apertura o preparación es uno de los momentos fundamentales en la presentación de la tarea.

Fase de desarrollo: Es aquella en que los alumnos escriben el texto, se puede llevar individualmente o en grupo. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita. En esta fase los alumnos llevan a cabo operaciones de planificación, de textualización y de revisión, y la intervención del profesor se convierte principalmente en una herramienta de ayuda

Cierre o evaluación: Para Camps (2007), esta fase debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Además, se considera que la evaluación es la fase privilegiada de utilización de los conocimientos “metalingüísticos”. Es por lo tanto una evaluación formativa.

En síntesis, a partir de la ejecución de la secuencia didáctica se busca que los estudiantes indaguen y generen nuevos textos, en este caso ensayos argumentativos, lo cual permitirá desarrollar en ellos nuevas habilidades con respecto al uso del lenguaje escrito. Finalmente, es a través de la implementación de las secuencias didácticas, que los docentes tendrán la oportunidad de tener nuevos caminos de reflexión sobre sus prácticas y mejorarlas. De este modo, hacer de la reflexión un hábito, lo cual permitirá la innovación y la acumulación de saberes de experiencia, aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

2.9 Prácticas reflexivas

De acuerdo con Perrenoud (2007), la práctica reflexiva, como su propio nombre lo indica, “es una práctica cuyo dominio se adquiere *mediante la práctica*” (pág. 61) . Es así como el autor se

refiere a las prácticas reflexivas, las cuales, los docentes deben desarrollar mediante su quehacer pedagógico u oficio de enseñar, como: “una postura, una forma de identidad o un *habitud*” (pág. 13). Dicho de otro modo, el desarrollo de la práctica reflexiva se convierte en una actividad permanente.

Para Perrenoud (2007), el desarrollo de la práctica reflexiva guiará al docente a tener la capacidad de “autorregulación y aprendizaje”, a partir de su propia experiencia y del diálogo con otros profesionales, lo cual favorecerá aspectos como la cooperación, proceso fundamental en el quehacer pedagógico. Es por esta razón, que las prácticas reflexivas se desarrollan en capacidades de auto-construcción del saber hacer, de las representaciones y de los conocimientos profesionales, pasando a constituirse en una práctica que conlleva al autoanálisis, la autoobservación lo cual permitirá una relación reflexiva con la misma práctica.

Otro aspecto importante, que cabe resaltar en el marco del proceso del desarrollo de la práctica reflexiva para Perrenoud (2007), en el proceso de enseñanza, consiste en que el docente debe convertir la reflexión en un ejercicio cotidiano, partiendo entonces de las vivencias que se tienen a diario, tanto en las situaciones de crisis y de fracaso como en las circunstancias normales de trabajo. De este modo, y de acuerdo con el referido autor, el docente estará en la capacidad de acumular saberes de experiencia, lo cual permitirá proporcionar medios para trabajar sobre sí mismo, en aspectos como la responsabilidad política y ética y mejorar en la misma práctica.

Por último, la práctica reflexiva se constituye, entonces, en una rutina, ya que existen actividades que el docente debe trabajar mientras reflexiona sobre la misma práctica, es así como el referido autor asume esta misma reflexión como “el hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de discutir, y de reflexionar en voz alta” (pág. 64).

Además, Perrenoud (2007), refiere que a todas estas acciones y vivencias se añaden los conocimientos teóricos que se van adquiriendo con la misma práctica, los cuales, en tanto que se reflexionan, conllevan al docente a aumentar la capacidad de innovación en el aula de clases.

A su vez, Schön (1992), considera que “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (pág. 12), lo cual indica que los procesos reflexivos de los profesionales están ligados con aspectos de su cotidianidad y en el caso del campo educativo el aula de clases es un espacio propicio en dónde se generan grandes reflexiones que le brindan a los educadores mayor facultad sobre su quehacer pedagógico.

En síntesis, el desarrollo de la práctica reflexiva en el marco de la profesionalización docente, tal como lo plantea Schön y Perrenoud, conlleva al fortalecimiento en todos los aspectos tanto sociales como individuales en el ejercicio docente, sobre todo, cuando se tiene la oportunidad de innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la implementación de secuencias didácticas, tal como es el caso de la producción de textos argumentativos.

3. Marco Metodológico

El siguiente marco metodológico da cuenta del tipo y el diseño de la investigación, un apartado en donde se expone la población y la muestra; además, aquí se presenta la hipótesis de trabajo e hipótesis nula, la variable independiente y la variable dependiente y, para finalizar, las técnicas e instrumentos y los procedimientos para llevar a cabo la investigación.

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativa, por cuanto los resultados son medibles y se interpretarán los fenómenos a través de una rejilla que emplea datos numéricos. El enfoque cuantitativo indica el grupo o los grupos de sujetos de la investigación (la muestra), la asignación de los sujetos a estos grupos, el control que el investigador ejerce sobre las variables implicadas y el análisis estadístico, en general (Bisquerra, 2004). Además se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas reflexivas de los docentes.

Cabe resaltar, que Bisquerra & Sabariego (2004) consideran que la calidad de una investigación cuantitativa “está relacionada con el grado en que se aplique el diseño tal y como previamente está establecido” (pág. 89). En este caso se pretende, a través de la implementación de una secuencia didáctica, el mejoramiento de la producción de textos argumentativos, tipo ensayo, en estudiantes del grado décimo de la Institución educativa Livio Reginaldo Fischione de la ciudad de Riohacha, La Guajira.

3.2 Diseño de la investigación

Esta investigación tiene un diseño cuasi –experimental, puesto que la muestra fue seleccionada de manera intencional con los cuales se implementó la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo; concretamente se hizo un análisis intragrupo de tipo Pre-Test y Post-Test, dado que se determina y se contrastan los resultados del mismo grupo evaluado los cual sucedió en dos momentos: antes de la implementación de la secuencia didáctica (Pre-Test), y después de finalizar su aplicación (Post-Test).

3.3 Población

La población en la cual se implementó la secuencia didáctica fue conformada por los estudiantes de décimo grado pertenecientes a una Institución del sector oficial, de la zona urbana, pertenecientes al Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, La Guajira.

3.3.1 Muestra

La población estudiantil con la cual se implementó la secuencia didáctica estuvo conformada por un total de 58 estudiantes de los grados décimo, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, quienes pertenecían a los estratos 1 y 2, con edades que oscilaban entre los 14 y los 17 años, los cuales no presentaban dificultades de aprendizaje y en su mayoría se ubicaban en un desempeño académico básico. En este caso, la muestra seleccionada fueron los grados 10°02 y 10°03 de la jornada vespertina, los cuales cumplieron con los siguientes requerimientos:

- El grupo de estudiantes con los cuales se llevó a cabo la investigación estaba matriculado y aparecía registrado en el SIMAD de la Institución para el año lectivo del 2017.

-Los estudiantes pertenecientes a estos grados asistieron mínimo, al 80 % de la secuencia didáctica, incluyendo la participación de las sesiones del Pre-Test y el Post- Test.

- Este grupo de estudiantes que participaron en esta investigación tenían la aceptación de sus padres o acudientes, mediante la firma del consentimiento informado (ver anexo 1).

La muestra se ha caracterizado en la siguiente tabla:

Tabla 1. Cuadro descriptivo de la muestra.

Grupo 1: Grado 10°02	11 estudiantes del género masculino	19 estudiantes del género femenino	Edad: entre los 14 y los 17 años.	Estrato 1 y 2	Tot al: 28
Grupo 2: Grado 10°03	9 estudiantes del género masculino	21 estudiantes del género femenino	Edad: entre los 14 y los 17 años.	Estrato 1 y 2	Tot al 30.

3.4 Hipótesis de trabajo

Una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, mejorará la producción de textos argumentativos, género ensayo, de los estudiantes de grado décimo, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira.

3.4.1 Hipótesis nula

Una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, no mejorará la producción de textos argumentativos, género ensayo, de los estudiantes de grado décimo, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira.

3.5 Variable independiente (secuencia didáctica)

En esta investigación la variable independiente es la secuencia didáctica, definida como: “Una unidad de enseñanza de la composición, se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo (Camps, 1997, pág. 3). Para la ejecución de la secuencia didáctica en la producción de textos argumentativos, tipo ensayo, se han tenido en cuenta las siguientes fases: fase de preparación, fase de desarrollo y fase de evaluación o cierre.

A continuación, se presenta de manera detallada la operacionalización de la variable independiente

Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.

Secuencia Didáctica de enfoque discursivo-interactivo.

Para Camps (1997), una secuencia didáctica: “es una unidad de enseñanza de la composición, se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo” (pág. 3). Para Pérez y Roa Casas (2010), esta constituye una serie de acciones que se organizan para alcanzar un aprendizaje y concreta unos propósitos específicos de enseñanza.

La presente Secuencia Didáctica de enfoque discursivo interactivo se planteó desde (Martínez (2002).

Dimensiones	Indicadores
Fase de preparación: Es en esta fase que se formula el proyecto y se explican los nuevos conocimientos que se han de adquirir, de igual manera se da a conocer al grupo los criterios que guiarán la ejecución de la misma.	Elementos: Identificación de la secuencia. Tarea integradora: Aulas de PAZ. Lanzamiento y presentación de la secuencia didáctica. Evaluación de las condiciones iniciales. Ambientación, motivación y contexto generador. Exploración de saberes previos. Contrato didáctico.
La fase de desarrollo: Es aquella en que los alumnos escriben el texto. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita. (Camps,1997; pág:3)	Actividades centradas en el aprendizaje de la argumentación. Lectura y análisis de un texto experto. Aprendizaje colaborativo y juego de roles. Búsqueda de información. Debates y Panel de expertos. Uso de portafolios o dossier. Planificación, textualización y revisión de ensayos. Producción de ensayos argumentativos en equipos de trabajo. Publicación de los ensayos a la comunidad educativa.
Cierre o evaluación: Esta fase debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción.	Coevaluación Actividades de Metacognición. Observación. Preguntas problematizadoras. Rejillas de trabajo

Debates

Panel de expertos.

3.1.5 Variable dependiente: producción textual argumentativa.

Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: PRODUCCIÓN TEXTUAL ARGUMENTATIVA.

Producción Textual Argumentativa: De acuerdo con Díaz (2009), la producción textual argumentativa es un proceso de resolución de problemas, para lo cual el escritor ofrece un conjunto de razones o de pruebas con argumentos, su principal propósito es convencer o persuadir al lector para que acepte o comparta determinados puntos de vista.

La argumentación se construye en la relación mutua de sujetos discursivos en prácticas sociales específicas, Martínez (2002).

Ahora bien, producir un texto argumentativo, tal es el caso del ensayo, es producir un texto en prosa donde el autor analiza un tema desde su interpretación personal, con rigor argumentativo, además, sirve

este texto para exponer ideas de forma sistemática, crítica y polémica, y exige el desarrollo de competencias argumentativas (Sánchez, 2002).

CONSIGNA: Escribe un ensayo en donde aparezca tu opinión sobre la creación de una emisora escolar online en la Institución. Este texto será leído por los estudiantes del grado once de la jornada de la tarde.

DIMENSIONES		INDICADORES	ÍNDICES
Situación de Enunciación: La situación de enunciación en la argumentación tiene como finalidad convencer razonadamente a otros acerca de la posición que se sostiene. Los roles o voces en el texto son construcciones enunciativas, puntos de vista diferentes de	Sujeto enunciador: Es quien escribe asumiendo un punto de vista e intencionalidad discursiva.	3	En el texto, el enunciador asume y plantea su punto de vista sobre el tema tratado
		Alto	
		2	En el texto, el enunciador asume y plantea con dificultades, su punto de vista sobre el tema tratado
	Sujeto enunciatario: es la persona real o figurada a quien va dirigida la producción textual argumentativa	Medio	
		1	En el texto, el enunciador no asume ningún punto de vista sobre el tema tratado.
		Bajo	
		3	En el texto se utiliza un lenguaje claro y pertinente que permite identificar o inferir la persona a quien va dirigida la producción textual argumentativa.
		Alto	
		2	En el texto se utiliza con dificultad, un lenguaje claro y pertinente, lo que, deja dudas al permitir identificar o inferir la persona a quien va dirigida la producción textual
		Medio	

la realidad que se			argumentativa.
transportan a través de		1	
los enunciados		Bajo	En el texto no se utiliza un lenguaje claro y pertinente, lo que no permite identificar o inferir la persona a quien va dirigida la producción textual argumentativa.
(Martínez, 2002, pág. 24).			
Lo referido: tiene		3	
como finalidad		Alto	El texto cumple con el propósito de convencer al enunciatario.
convencer			
enunciatario.		2	
		Medio	El texto cumple, con dificultades, con el propósito de convencer al enunciatario.
		1	El texto no cumple con el propósito de convencer al enunciatario.
		Bajo	
Superestructura:	Tesis: es la idea,	3	En el texto aparece una tesis que resume el punto de vista del autor.
Para Martínez (2002),	proposición o	Alto	
la superestructura es	afirmación que mejor	2	En el texto aparece una tesis confusa e incompleta, en la que no se evidencia el punto
un tipo de esquema	resume el punto de	Medio	

organizativo abstracto	vista del escritor. Es el		de vista del autor.
que establece el orden	planteamiento que se		
global de un texto y	quiere debatir o	1	
al cual el contenido	argumentar.	Bajo	
del texto se adapta. El			En el texto no aparece una tesis.
texto argumentativo			
está constituido por:			
tesis, argumentos y	Argumentos:	3	El texto presenta tres o más argumentos
conclusión.	Argumentar es	Alto	razonados con el propósito de convencer al
	desarrollar uno o más		lector acerca de la tesis planteada.
	razonamientos en	2	El texto presenta, un argumento razonado,
	particular con el	Medio	con el propósito de convencer al lector acerca
	propósito de		de la tesis planteada.
	convencer. En el texto	1	El texto no presenta argumentos razonados
	argumentativo se		con el propósito de convencer.
	presentan los	Bajo	
	diferentes argumentos		
	que defenderán la tesis		
	planteada.		
	Conclusión: Es el	3	En el texto aparece una conclusión que
	cierre del escrito. En la	Alto	sintetiza el tema tratado y se valida la tesis, lo
			cual permite que el texto se abra a nuevas

	conclusión se sintetiza		reflexiones y posibilidades.
	el tema tratado, se	2	En el texto aparece un cierre pero este no
	valida la tesis y el	Medio	sintetiza el tema tratado ni se valida la tesis,
	escrito se abre a otras		por lo tanto, el texto no se abre a nuevas
	posibilidades y nuevas		reflexiones y posibilidades.
	reflexiones	1	
		Bajo	
			En el texto no aparece una conclusión.
	La definición: la	3	En el texto aparece una o más
	definición es buscar	Alto	definiciones que demuestran que el autor
	hacer comprender a		sabe de lo que está hablando
	otro la información	2	En el texto aparece, con dificultad, una
	que se está dando. Al	Medio	definición que deja dudas respecto de lo
	definir se busca		que se está hablando.
	asegurar al interlocutor	1	En el texto no aparece ninguna
	de que se le está		definición.
Recursos			
persuasivos de la	diciendo la verdad y	Bajo	
argumentación:	de que el autor del		
Los recursos	texto sabe de lo que		
persuasivos son los	está hablando		
elementos discursivos	(Martínez, pág. 179).		

que tienen como			
finalidad persuadir al			
lector en una situación	La comparación: Es	1	El texto presenta una o más
comunicativa en	establecer una relación	Alto	comparaciones pertinentes con el tema
donde exista	entre dos realidades.		tratado, que cumplen con el propósito de
argumentación. De	En el texto		convencer al lector.
igual forma, los	argumentativo al	2	El texto presenta, con dificultad, una
recursos persuasivos	comparar se expresa		comparación pertinente con el tema
tienen como propósito	una relación de	Medio	tratado, la cual no cumple el propósito de
dar credibilidad al	semejanza o diferencia		convencer al lector.
discurso	pertinente, la cual,	3	El texto no presenta comparaciones.
argumentativo.	permite la	Bajo	
(Martínez, 2002).	transferencia de		
Estos son, entre otros,	cualidades de una a		
la comparación, la	otra o el contraste		
definición y los	entre otras.		
hechos y pruebas.	Los Hechos y las	1	En el texto aparecen uno o más
	Pruebas: Son	Alto	hechos/ pruebas, usados de manera
	evidencias objetivas		objetiva, con el propósito de defender la
	que, generalmente,		tesis planteada.
	están representadas, en	2	En el texto aparecen, un hecho/
	citas, indicadores,	Medio	pruebas, pero no están usados de manera
	datos estadísticos,		objetiva y no cumplen el propósito de

encuestas, resultados		defender la tesis planteada.
de investigaciones; las		
cuales tienen como	3	En el texto no aparecen hechos/pruebas
finalidad defender la	Bajo	que tengan como propósito defender la
tesis planteada.		tesis planteada

3.6 Técnicas e instrumentos

Para conocer la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la producción de textos argumentativos, género ensayo, se realizó un Pre-Test, dándole a los estudiantes la siguiente consigna como guía para la producción del texto: Escribe un ensayo en donde aparezca tu opinión sobre la creación de una emisora escolar online en la Institución. Este texto será leído por los estudiantes del grado once de la jornada de la tarde.

Además se usó como instrumento una rejilla, la cual permitió evaluar las diferentes dimensiones establecidas en la investigación, teniendo en cuenta lo planteado por Martínez (2002), en la situación de enunciación, superestructura del texto argumentativo y algunos recursos persuasivos de la argumentación. Aquí, es importante mencionar que, para la validación de la rejilla o instrumento, se realizó un pilotaje con antelación con un grupo con características similares a la muestra, el cual se llevó a cabo con una población estudiantes del grado 10 °01 de la misma jornada.

Asimismo, se utilizó el diario de campo para el análisis cualitativo de la investigación como un instrumento de recopilación de datos. A propósito Gerson (1979), define el diario de campo como un instrumento en el cual se recopila la observación detallada de acontecimientos y la observación directa de la realidad. Es necesario resaltar, que por medio del diario de campo se registraron las reflexiones de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras atendiendo a las categorías establecidas a partir de los planteamientos de Perrenoud (2007) y Schön (1992), estas fueron escogidas en consenso con la Línea de Lenguaje (ver Tabla 6).

De igual manera destacar, que en este caso el instrumento o rejilla fue evaluado por la experta: Magíster en Educación Martha Lucía Garzón Osorio, quien realizó las respectivas correcciones.

Por otra parte, los índices de la variable dependiente se formularon de acuerdo con el número de dimensiones de cada indicador, los cuales se aplicaron de la siguiente manera:

Para la dimensión de la Situación de Enunciación (enunciador, enunciatario y lo referido), se tuvieron en cuenta los siguientes índices los cuales se estipularon de acuerdo con los siguientes niveles de medición: alto (3), medio (2), y bajo (1). Los cuales se organizaron de acuerdo con el desarrollo y cumplimiento de los criterios establecidos, como se evidencia a continuación:

Tabla 4. Criterios establecidos por índices de desempeño. Dimensión situación de enunciación.

Índice		Situación de Enunciación
Alto	3	En el cual se cumplen con el criterio establecido.
Medio	2	En el cual se cumple con dificultad con el criterio establecido.
Bajo	1	En el cual hay ausencia del criterio establecido.

Para la dimensión de la Superestructura del texto argumentativo (tesis, cuerpo argumentativo, conclusión), se tuvieron en cuenta los siguientes índices los cuales se estipularon de acuerdo con los siguientes niveles de medición: alto (3), medio (2), y bajo (1). Y se organizaron de acuerdo con el desarrollo progresivo y complejidad de la argumentación requerida.

Como se evidencia a continuación:

Tabla 5. Criterios establecidos por índices de desempeño. Dimensión superestructura.

Índice		Superestructura
Alto	3	En el cual se cumplen con el criterio establecido.
Medio	2	En el cual se cumple con dificultad con el criterio establecido.
Bajo	1	En el cual hay ausencia del criterio establecido.

Para la dimensión de algunos recursos persuasivos de la argumentación (definición, comparación y hechos/ pruebas), se tuvieron en cuenta los siguientes índices los cuales se estipularon de acuerdo con los siguientes niveles de medición: alto (3), medio (2), y bajo (1).

Estos se organizaron de acuerdo con el desarrollo progresivo y cumplimiento de los criterios establecidos, como se evidencia a continuación:

Tabla 6. Criterios establecidos por índices de desempeño. Dimensión recursos persuasivos.

Índice		Recursos Persuasivos
Alto	3	En el cual se cumplen con el criterio establecido.
Medio	2	En el cual se cumple con dificultad

Bajo	1	con el criterio establecido. En el cual hay ausencia del criterio establecido.
------	---	---

Por otro lado, el instrumento utilizado para el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas consistió en un diario de campo en el cual se registraron las experiencias de las docentes investigadoras, estas categorías emergieron a partir de los planteamientos de Perrenoud (2007) y Schön (1992), las cuales fueron escogidas en consenso por los estudiantes de la primera cohorte del grupo de lenguaje de la Maestría en educación en Riohacha, la Guajira. Estas se describirán a continuación:

Tabla 7. Cuadro de categorías.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Descripción	Narrar los eventos ocurridos en el aula durante el desarrollo de la clase.
Adaptación	Identificar las situaciones que se presenten en el aula para hacer ajustes que considere pertinente.
Autocuestionamiento	Todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación.
Autoevaluación	Reconocer los aciertos y errores de mi propia actuación.
Autorregulación	Tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación.

Rupturas	Ensayar nuevas actividades con el propósito de lograr la construcción de saberes.
Continuidades	Actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro aunque no contribuyan a la construcción de saberes.
Autopercepción	Describir los sentimientos o ideas sobre lo que hace el maestro: miedos, alegrías, temores, satisfacciones, entre otras.
Percepción de Los Estudiantes	Las impresiones que el maestro tiene sobre los estudiantes o el grupo.

3.7 Unidad de análisis

La unidad de análisis de la presente investigación consistió en las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes que implementaron la secuencia didáctica. El análisis de las prácticas de las docentes investigadoras fue realizado a través del diario de campo, el cual fue usado como una herramienta para registrar las observaciones y las experiencias en cada una de las sesiones ejecutadas. Es a partir de este registro que las docentes investigadoras logran interpretar, analizar y reflexionar sobre su accionar en cuanto a la misma práctica de enseñanza, teniendo en cuenta las categorías anteriormente mencionadas.

3.7.1 Unidad de trabajo

El rol desempeñado por las docentes investigadoras fue el de un profesional reflexivo, aspecto que para Schön (1992) consiste en alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, en donde el análisis, la reflexión en la acción y el auto

cuestionamiento son parte vital para al momento de proponer alternativas y la reconstrucción permanente de la realidad escolar.

Docente 1: Licenciada en lenguas Modernas con énfasis en inglés, con 14 años de experiencia como docente de aula en el área de Humanidades y Lengua Castellana, en niveles de la educación de la Básica y Media en la zona urbana.

Docente 2: Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Lenguas Modernas Español-inglés, 13 años de experiencia como docente de aula en el área de Humanidades y Lengua Castellana, en niveles de la educación Básica y Media de la zona urbana.

3.8 Procedimiento

Para la ejecución de la presente investigación se tuvo en cuenta el siguiente procedimiento el cual constituye las fases descritas a continuación:

Tabla 8. Procedimiento.

Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la producción de textos argumentativos, tipo ensayo, en estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione		
Fase	Descripción	Instrumentos
Diagnóstico:	Elaboración de los instrumentos (variable dependiente y rejilla para evaluar la producción de ensayos argumentativos en	Rejilla de evaluación para textos argumentativos.
	evaluar la competencia argumentativa).	

los estudiantes de décimo grado.	Prueba piloto. Validación de la rejilla a través del juicio de expertos. Aplicación del Pre - <i>Test</i> .	
Intervención:	Construcción de la	Secuencia didáctica.
Diseño e implementación de una secuencia didáctica, de enfoque discursivo interactivo, centrada en la producción de ensayos argumentativos, acerca del papel de la escuela en la construcción de la Paz.	secuencia didáctica. Ejecución de la secuencia didáctica.	Análisis y reflexión de las prácticas educativas a través del diario de campo. Referentes teóricos.
Reflexión de las prácticas de enseñanza por parte de las docentes investigadoras.		
Evaluación:	Aplicación del	Rejilla de evaluación para textos
Evaluar la producción de ensayos argumentativos, en	instrumento o <i>Pos- Test</i>	argumentativos.

los estudiantes participantes,
después de implementada la
secuencia didáctica.

Contrastación:	Análisis y comparación
Contrastar los resultados del pre-test y el pos-test.	entre los resultados obtenidos en el <i>Pre-test</i> y el <i>Post- Test</i> . Análisis y sustentación del informe final.

4. Análisis de la información

En este capítulo se realiza el análisis de la información de la investigación que tenía como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, en la producción de textos argumentativos, género ensayo, de los estudiantes pertenecientes a los grados 10°02 y 10°3, a los cuales se les ha llamado Grupo 1 y 2, respectivamente, pertenecientes a la Institución educativa Livio Reginaldo Fischione, ubicada en el Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, La Guajira, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, en el proceso de desarrollo de dicha secuencia.

El análisis cuantitativo se realizó a través de la estadística descriptiva, mediante Medidas de Tendencia Central, a través de los gráficos que representan los resultados obtenidos respecto de la producción textual de ensayos argumentativos, en la aplicación de un Pre-Test y un Post-Test y por otra parte se complementa con el análisis cualitativo de las anotaciones hechas por las docentes investigadoras en el diario de campo, con el cual se intentó comprender las prácticas de enseñanza durante la implementación de la secuencia didáctica. Este ejercicio estuvo orientado por las siguientes categorías: descripción, adaptación, auto cuestionamiento, autoevaluación, autorregulación, rupturas, continuidades, autopercepción y percepción de los estudiantes, en las fases de preparación, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos, género ensayo.

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo de la producción de textos argumentativos, género ensayo, a partir de la aplicación de un Pre-Test y un Pos-Test, antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica, de enfoque discursivo-interactivo, en los grupos 1 y 2, para los cuales, se tuvo en cuenta las dimensiones: Situación de Enunciación, Superestructura y Recursos Persuasivos, con sus respectivos indicadores, tomando como referente a Martínez (2002).

4.1.1 Prueba de hipótesis:

A continuación, se presentarán dos tablas en las cuales se muestra los resultados obtenidos en los grupos 1 y 2 en las Medidas de Tendencia Central, con el fin de validar o rechazar la hipótesis de trabajo.

Tabla 9 Medida de Tendencia Central. Grupo 1

Total Pre-Test		Total Post-Test	
Media	11,67857143	Media	20,39285714
Error típico	0,405170196	Error típico	0,873385564
Mediana	11,5	Mediana	21
Moda	9	Moda	14
Desviación estándar	2,143959152	Desviación estándar	4,621522001
Varianza de la muestra	4,596560847	Varianza de la muestra	21,35846561
Curtosis	-0,184084117	Curtosis	-1,454663318
Coefficiente de asimetría	0,524555914	Coefficiente de asimetría	-0,161774721
Rango	8	Rango	14
Mínimo	9	Mínimo	13
Máximo	17	Máximo	27
Suma	327	Suma	571
Cuenta	28	Cuenta	28

Tabla 10 Medida de Tendencia Central. Grupo 2

Total Pre-Test		Total Post-Test	
Media	10,43333333	Media	21,8
Error típico	0,309554123	Error típico	0,677045644
Mediana	10	Mediana	21,5
Moda	10	Moda	27
Desviación estándar	1,695497757	Desviación estándar	3,708331719
Varianza de la muestra	2,874712644	Varianza de la muestra	13,75172414
Curtosis	0,836711297	Curtosis	-1,239585723
Coefficiente de asimetría	1,350634807	Coefficiente de asimetría	-0,022082306
Rango	6	Rango	11
Mínimo	9	Mínimo	16
Máximo	15	Máximo	27
Suma	313	Suma	654
Cuenta	30	Cuenta	30

De acuerdo con las tablas anteriores, se puede observar que existe un mejoramiento en la prueba, tanto en el grupo 1 como en el grupo 2. Es así como, después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo y de aplicar el Post-test, se muestra un mejor nivel en ambos grupos, con respecto a la producción textual argumentativa.

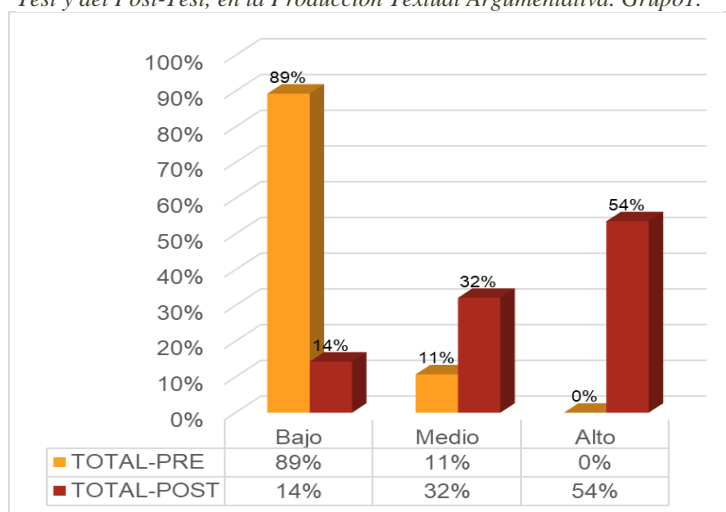
De esta manera, la Media, la Mediana y la Moda, para ambos grupos, presentan una variación progresiva en relación al Pre-Test y el Post-Test. Es así como estos datos en el grupo 1, con respecto a la Media y la Mediana, presentan una diferencia de 8,7 y 9,5, respectivamente, con relación al Post-Test; mientras que para la Moda se observa una diferencia de 5 puntos, con respecto al Post-Test. Con relación al grupo 2, La Media y la Mediana presentan una variación progresiva de 11,36 y 11,5 respectivamente. En cuanto a la Moda el valor aumenta con respecto al Post-Test con una diferencia de 17 puntos.

En relación con la Desviación Estándar, para ambos grupos se evidencia una dispersión de los datos, este aspecto, muy probablemente, se debió a que todos los estudiantes, de manera

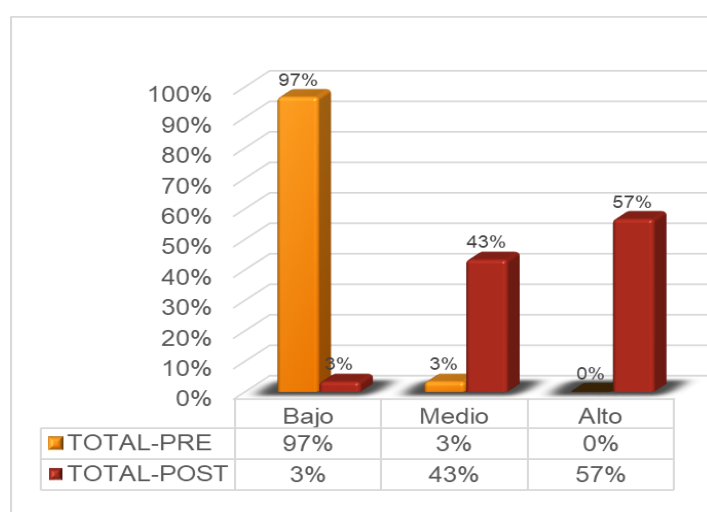
homogénea, se desplazaran de un nivel de desempeño bajo para ubicarse en los niveles de desempeño medio y alto, respectivamente, en el Post-Test.

A continuación, se presenta el comparativo general del Pre-Test y Post-Test en los grupos 1 y 2, en los niveles de desempeño bajo, medio y alto, en la producción de textos argumentativos, género ensayo.

Gráfica 1. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la Producción Textual Argumentativa. Grupo 1.



Gráfica 2. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la Producción Textual Argumentativa. Grupo 2.



A partir de los resultados obtenidos, presentados en las anteriores gráficas, se demuestra la movilidad de los resultados de los estudiantes quienes pasaron de un desempeño bajo, en relación al Pre-Test, hacia los niveles medio y alto, con relación al Post-Test, tanto para el grupo 1 como para el grupo 2; lo cual demuestra que los estudiantes mejoraron de manera considerable la producción textual argumentativa. Estos resultados evidencian que antes de la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes tenían ciertas dificultades en la producción textual argumentativa, que fueron superadas, muy probablemente, a través de la intervención realizada.

Respecto de la ubicación de ambos grupos en un nivel bajo en el Pre-Test, es viable decir que esto posiblemente se deba a los enfoques tradicionales en la escuela, en los cuales se dejan los

procesos de enseñanza de la producción escrita para los últimos años escolares, quedándose esta tarea solamente en la teoría y sin trabajar un aspecto tan importante como lo es el de la producción textual argumentativa, aspecto que coincide con antecedentes encontrados en las investigaciones realizadas por algunos autores, con respecto a la producción de textos argumentativos, con estudiantes adolescentes y de la educación media (Bolívar y Montenegro, 2012; Silvestri, 2001; Torres, 2005 ,entre otros).

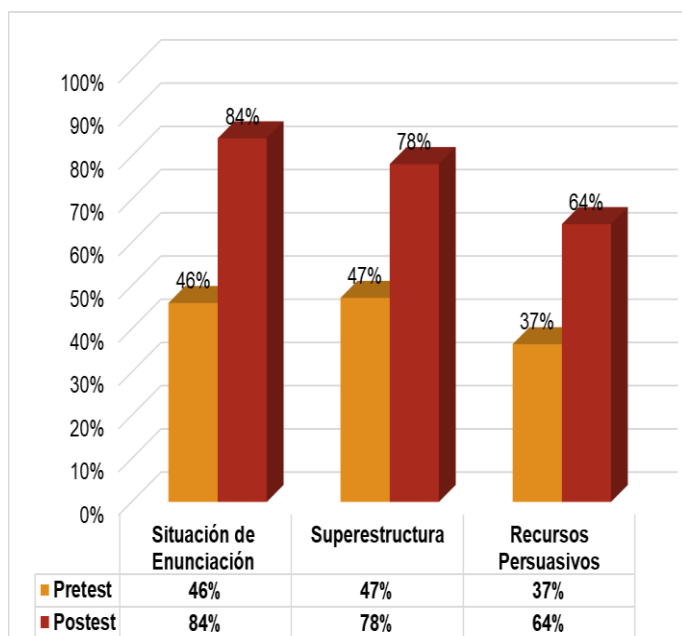
De esta manera, luego de la ejecución de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, en el grupo 1, el 32% de los estudiantes se desplazan a un nivel medio, y un 54 % a un nivel alto; mientras que en el grupo 2, el 43% se desplaza a un nivel medio y un 57 % a un nivel alto. Estos datos muestran que hubo una mejoría en los niveles de desempeño de la producción textual argumentativa de los estudiantes, probablemente como el resultado de las actividades realizadas a través de la intervención, en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar competencias argumentativas y asumir un papel de verdaderos enunciadores, además de obtener un mejor acercamiento en la producción de textos escritos, género ensayo.

Es así como, a través de los resultados presentados en las tablas y gráficas anteriores, se demuestra que en la presente investigación hubo un cambio favorable en la producción textual argumentativa, lo cual indica que la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, mejoró la producción de ensayos argumentativos, de los estudiantes del grado décimo, por lo tanto, se valida la hipótesis de trabajo de la presente investigación.

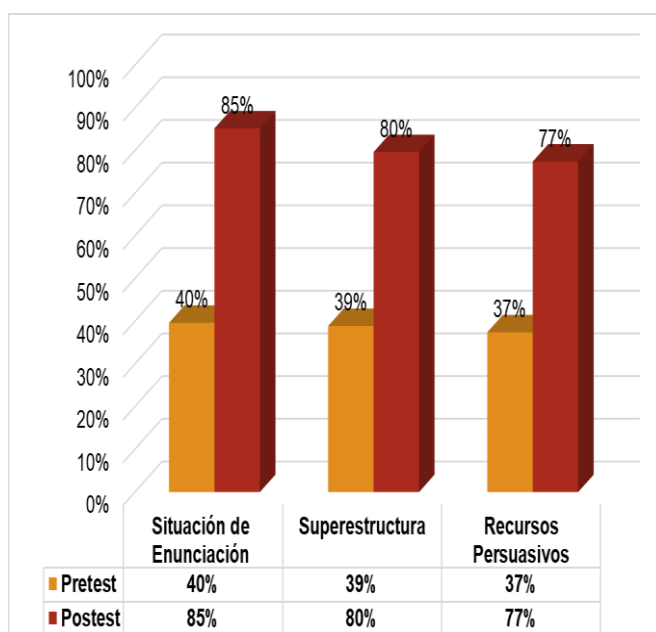
4.1.2 Análisis de los resultados en las dimensiones

A continuación, se presenta el comparativo general de los resultados de las dimensiones en el Pre-test y Pos-test, en los grupos 1 y 2.

Gráfica 3. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en las Dimensiones estudiadas. Grupo 1.



Gráfica 4. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en las Dimensiones estudiadas. Grupo 2.



A través de la información suministrada en las anteriores gráficas, se evidencia que con la puesta en marcha de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, ambos grupos mejoraron los desempeños en cada una de las dimensiones estudiadas. Esto demuestra que las actividades tenidas en cuenta, en la ejecución de la SD influyeron de manera positiva en el grupo de estudiantes.

Si bien, todas las dimensiones se transformaron, tanto en el grupo 1 como en el grupo 2, es la dimensión Situación de Enunciación la que mayor avance obtuvo, evidenciándose una mejoría de 38 puntos porcentuales en el Grupo 1 y en el Grupo 2 con 45 puntos porcentuales, con respecto a los resultados del Pre-Test. Es importante señalar que en ambos grupos la dimensión que menos transformaciones tuvo fue Recursos Persuasivos, en la cual se obtuvo una diferencia de 27 puntos porcentuales para el grupo 1 y 40 puntos porcentuales para el grupo 2, con relación al Post-Test. Aun así, se destaca que hubo un mayor desempeño con respecto a esta dimensión en el Post-Test.

A partir de estos resultados, se evidencia que antes de la intervención, tanto los estudiantes del grupo 1 como el grupo 2, al momento de producir un texto argumentativo, no asumían un punto de vista y no tenían en cuenta sus roles como enunciadore, como tampoco tenían en cuenta el posible enunciatario al momento de producir sus escritos. Este aspecto probablemente se deba a que en el contexto educativo los estudiantes no producen escritos argumentativos con una intencionalidad, como tampoco escriben teniendo en cuenta un enunciatario real pues normalmente se escribe para el profesor. De igual forma, antes de aplicada la secuencia didáctica los estudiantes no identificaban la superestructura de los textos argumentativos, por lo tanto, en sus escritos no se evidencia un orden global en el contenido de los textos, coincidiendo con los hallazgos encontrados por (Garzón (2012); Torres (2005).

En contraste con lo anterior, luego de aplicada la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, los estudiantes asumieron un punto de vista en el discurso y se apropiaron de su rol de enunciadore, este aspecto probablemente se debe a las actividades ejecutadas durante la intervención cada una de las sesiones (ver anexo 2), las cuales estaban centradas en lograr que

los estudiantes llegaran a ser escritores intencionales; además de tener en cuenta la presencia de enunciatarios reales al momento de producir sus ensayos.

Cabe resaltar, que algunas de las estrategias que posiblemente favorecieran el desempeño de los estudiantes consistió en: debates, panel de expertos y preguntas problematizadoras; entre otras, por medio de las cuales los estudiantes debían elaborar discursos argumentativos orales y defender sus puntos de vista, de allí que se logaran afianzar estos saberes, aspecto que confirma lo planteado por Martínez (2004) quien sostiene que el punto de partida para guiar a los estudiantes hacia el dominio discursivo consiste en aprovechar el potencial de aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a la dimensión recursos persuasivos se evidencia que es la que menos sufrió transformaciones en ambos grupos, aspecto que revela que a pesar de las actividades ejecutadas durante la intervención los estudiantes aun presentan deficiencias en cuanto al uso de algunos recursos persuasivos con el fin de dar contundencia a sus ensayos, lo que demuestra que se debe mejorar en algunas de las actividades ejecutadas, tal es el caso de las consultas de datos estadísticos y referentes teóricos e internet realizadas durante la planificación de sus ensayos, puesto que en la sesión N°10 *Planificación de la escritura de un ensayo argumentativo* (ver anexo 2) los estudiantes en algunas ocasiones se limitaron a escribir sin citar los referentes haciendo caso omiso a las indicaciones realizadas por las docentes investigadoras.

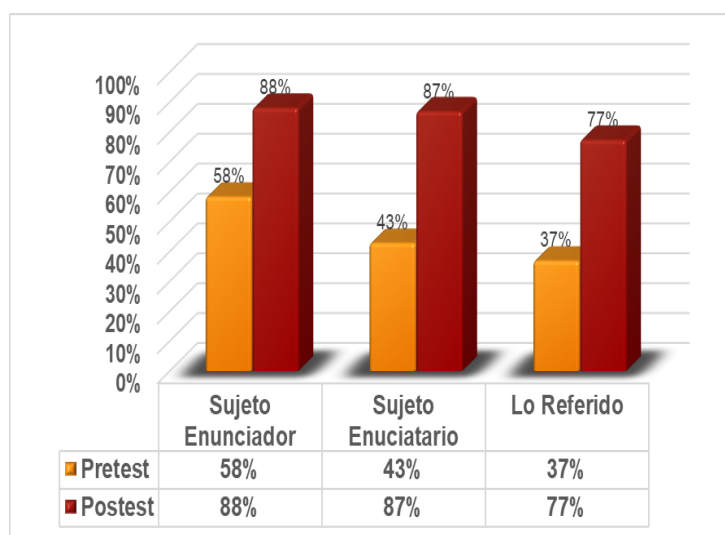
Es por ello, que se hace necesario seguir trabajando en el uso de los recursos persuasivos de manera permanente en el aula de clases, sobre todo en aspectos que lleven a los estudiantes a tener en cuenta que por medio de la argumentación se puede llegar a influir en una persona o hecho social, Díaz (2009). Y para lograr este propósito se requiere de un discurso razonado que incluya el uso de estos recursos que permitan convencer a sus posibles lectores.

Otro aspecto a tener en cuenta, tiene que ver con la aplicación de secuencias didácticas con enfoque discursivo interactivo, el cual, de acuerdo con Martínez (2004) permite el desarrollo de competencias discursiva relacional en los estudiantes, aspecto que según la autora, posibilita el acceso a principios no solo de apropiación, sino también de generación de conocimientos, que accedan además a la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la habilidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas.

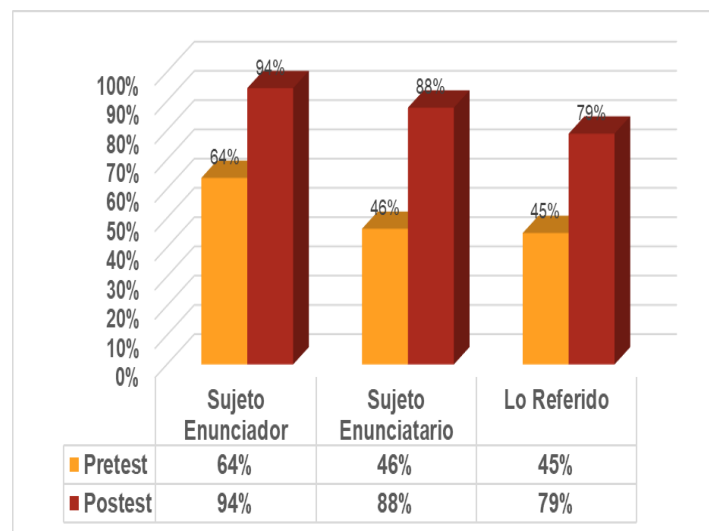
4.1.3 Dimensión Situación de Enunciación

En los siguientes gráficos se presenta la comparación de los resultados en los indicadores de la dimensión Situación de Enunciación: Sujeto Enunciador, Sujeto Enunciatario y Lo Referido en relación al Pre-Test y Pos-Test de los grupos 1 y 2.

Gráfica 6. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y Post-Test, de la Dimensión Situación de Enunciación. Grupo 1.



Gráfica 5. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y Post-Test, de la Dimensión Situación de Enunciación. Grupo 2.



A partir de la información descrita en las anteriores gráficas, se evidencia que en ambos grupos hubo un mejoramiento con respecto a la dimensión Situación de Enunciación. De igual forma, se puede evidenciar que para ambos grupos el indicador que más transformaciones tuvo fue el Sujeto Enunciatario ubicándose este, en el grupo 1, en el Pre-Test, con un valor de 58%;

mientras que en el Post-Test presenta un valor de 88%, teniendo una diferencia de 44 puntos porcentuales. Por su parte, el grupo 2 obtuvo en el Pre-Test un valor de 64%, mientras que en el Post-Test se desplazó a un 94%, teniendo una diferencia de 42 puntos porcentuales.

Estos resultados muy seguramente se deban a que antes de la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes no utilizaban un lenguaje claro y pertinente, lo cual no permitía identificar su posible enunciatario, aspecto que posiblemente se deba a que aún persistan modelos tradicionales de enseñanza, en los que se le ha dado poco valor al uso del lenguaje en contextos reales de comunicación, en este caso, los estudiantes al momento de producir sus escritos no tenían claro para quién o a quiénes estaban dirigidas sus argumentaciones.

Aspecto que coincide con los hallazgos encontrados por Ortiz, Morales y Jiménez (2013), quienes al trabajar la situación de enunciación desde Martínez (2002), encontraron que los sujetos intervenidos presentaban dificultades al momento de escribir y precisar sobre sus posibles enunciatarios.

Con respecto al indicador que menos transformaciones tuvo, se evidencia que es el indicador Sujeto Enunciador, coincidiendo los resultados en ambos grupos, con una diferencia de 30 puntos porcentuales; estos resultados muy probablemente correspondan a que antes de implementada la secuencia didáctica los estudiantes lograban una intencionalidad discursiva en sus escritos, aspecto que seguramente lo hayan trabajado en las clases de castellano y con otros tipos de textos en donde debían asumir un punto de vista.

Sin embargo, es notorio el avance obtenido por el grupo intervenido en la dimensión sujeto enunciador y esto probablemente se deba a que luego de aplicadas las actividades a través de la secuencia didáctica los estudiantes llegaron a asumir un punto de vista e intencionalidad

discursiva en sus producciones escritas haciendo uso de un lenguaje claro y pertinente al momento de dirigirse a sus posibles enunciatarios.

Es necesario resaltar que al momento de producir los textos argumentativos, género ensayo, los estudiantes escribieron a partir de la siguiente consigna:

Escribe un ensayo en donde aparezca tu opinión acerca de la creación de una emisora escolar online, en la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione. Este texto será leído por los estudiantes del grado once de la jornada de la tarde.

El propósito de esta consigna consistía en generar un motivo para que los estudiantes pudieran producir un ensayo argumentativo y verificar sus niveles de desempeño en cuanto a la producción textual argumentativa.

Para corroborar los hallazgos encontrados en cuanto a la dimensión situación de enunciación, se presenta a continuación la comparación del Pre-test y el Post-Test del estudiante N° 19 del Grupo 2, quien fue escogido como una muestra del avance del grupo intervenido.

<p>Fi. • ¿Qué es una Emisora Escolar?</p> <p>Una emisora escolar es un medio de comunicación estudiantil que funciona como herramienta informativa para tener un mayor conocimiento al respecto de temas de nuestra institución.</p>	}	<p>El uso del lenguaje no es claro, lo cual, impide que en la producción no se identifique a quien está dirigida la argumentación.</p>
<p>• ¿Debería haber una emisora en la institución?</p> <p>La emisora en la institución sería una gran ayuda para todos los estudiantes, ya que, podríamos informarnos de cualquier novedad que suceda dentro y fuera del plantel; esto beneficia a todos los estudiantes y maestros a tener mayor conocimiento sobre nuestro plantel educativo.</p>	}	<p>El enunciador asume y plantea con dificultad su punto de vista sobre el tema tratado.</p>
<p>La emisora online llevaría nuestra institución a otro nivel, ya que son pocas las instituciones que cuentan con este tipo de herramientas, esto cambiaría por completo la cara de la institución a nivel municipal, destacándola como una de las mejores instituciones.</p>	}	<p>El texto no cumple con la función de convencer al enunciatario.</p>

Figura 3 Post-Test del estudiante N° 19 Grupo 2

La Radio Online Herramienta De Educacion

La Radio escolar es una modalidad comunicativa diferente, en la que lo local y el día a día de las instituciones educativas se dan a conocer. Este tipo de radio comunicacion online es primordial para la ampliacion de conocimientos educativos. (Colombia aprende)

Inicialmente la Institucion Educativa Ferrio Reginaldo Firchione necesita una buena en las aulas de clases para un mayor aprendizaje y una buena convivencia entre los estudiantes y docentes.

Es necesario resaltar que una emisora online tiene el privilegio de ser escuchada y transmitida desde cualquier parte del mundo, lo cual da a conocer a la institucion educativa en la web, aspecto que nos diferencia de otras instituciones.

Una buena comunicacion es la base de una ampliacion de conocimientos para un mayor aprendizaje estudiantil, ya que la comunicacion transmite informacion y esta puede ser complementada con los contenidos educativos que son presentados a los estudiantes del plantel educativo.

Una escuela sin una emisora es una especie de escuela ciega, pero con la implementacion de la tecnologia como herramienta base, es como dar un paso mas hacia una mejor escuela.

Una emisora online nos da la oportunidad que se debe aprovechar, ya que este tipo de comunicacion nos brinda la oportunidad de una mejor comunicacion a traves del buen uso de la tecnologia.

La ventaja es que los programas presentados durante los periodos comunicativos serian de caracter educativo, ya que estos programas serian escuchados por la comunidad educativa.

El uso de emisoras escolares como herramienta pedagogica no es de ahora, antiguamente en el 2008 fueron creadas aproximadamente 10 radios escolares online, en su mayoria en Bogota, lo cual quiere decir que esta herramienta se esta implementando hace 9 años en Colombia, lo cual es una gran ventaja para las futuras radios escolares en el resto del pais.

Sin una buena comunicacion todo es mas complejo y mas en el sector educativo. La tecnologia es el punto maximo de atraccion de los jovenes y estos no le dan un buen uso, con la implementacion de una radio se puede aprovechar la tecnologia con un fin educativo, es decir, en el conocimiento y en el ambito social.

Se evidencia el punto de vista de quien escribe.

El enunciador utiliza un lenguaje claro que permite evidenciar hacia quien va dirigida la argumentación.

A través del lenguaje usado se evidencia que el texto cumple con el propósito de convencer al enunciatario.

En este orden de ideas, como se evidencia en este ensayo, en el Pre-Test el enunciador asume y plantea con dificultades su punto de vista sobre el tema tratado, de igual forma, en el texto se utiliza con dificultad, un lenguaje claro y pertinente, lo que deja dudas al momento de permitir identificar o inferir la persona a quien va dirigida la producción textual argumentativa.

Sin embargo, a través de las actividades implementadas en la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, el estudiante N° 19 identifica al enunciatario al momento de producir su ensayo, que en ese caso serían sus compañeros del grado once, haciendo uso de un lenguaje claro y pertinente de acuerdo con la tarea propuesta. Estos resultados corroboran la teoría dada por Martínez (2002), quien considera que “los enunciados no pertenecen a un solo sujeto, sino que es el resultado de dos o más sujetos socialmente organizados”.

Al respecto Bajtín (1929) citado en (Martínez M. , 2002) plantea que

Ningún enunciado desde una perspectiva general puede ser atribuido a un solo locutor: el enunciado es el producto de la interacción de los interlocutores y de manera general, el producto de toda situación social compleja en la cual este surgió (pág. 22).

A partir de este planteamiento, se logra evidenciar que con los resultados obtenidos en los grupos 1 y 2, a través de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, no solamente el estudiante N° 19, sino también en el resto de grupo intervenido lograron apropiarse de los distintos roles o imágenes enunciativas, en palabras de Martínez (2002) “asumiendo puntos de vistas diferentes de la realidad que se transporta a través de los enunciados” (pág. 24).

De allí, que las actividades realizadas durante las sesiones de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, muy probablemente favoreciera que los estudiantes lograran

ubicarse en estas imágenes discursivas, tomando un lugar como enunciadorees en donde ellos pudieron asumir puntos de vistas a través de la argumentación. Esto coincide con los resultados obtenidos por Guerra y Pinzón (2014), relacionados con la implementación de secuencias didácticas con enfoque discursivo- interactivo, en la cual sustentan que: “con respecto a la situación de enunciación un acierto para esta dimensión tiene que ver con realizar actividades centradas en discursos reales que pudieran evidenciarse” (pag 124).

Es así como estos hallazgos muy probablemente se debieron a las actividades que se llevaron a cabo, a través de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo (ver anexo 2), en donde se profundizó acerca la identificación del enunciador y el enunciatario, entre las cuales estuvieron: resolución a preguntas problematizadoras en la *Sesión 3: “Mafalda y el televisor”* y la realización de un debate en la *Sesión: 4 “Cocinando por la PAZ”*, ambas sesiones fueron ejecutadas luego de la observación de videos en la clase y teniendo a los estudiantes como protagonistas, aspecto que coincide con lo planteado por Van Dijk (2000) quien plantea lo siguiente:

La argumentación utiliza un lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo con las ideas, además que el estudio de la argumentación se centra típicamente en dos objetos: en las interacciones en las que dos o más personas dirigen o en realización de argumentaciones tales como: debates o discusiones (pág. 305).

Otra de las actividades que muy probablemente favoreció la producción textual argumentativa en los estudiantes consistió en el juego de roles, aspecto trabajado en la *Sesión 5: “Juegos de roles para aprender a argumentar”*, por medio de la cual los estudiantes debían representar o asumir distintos roles para dirigirse a un público y convencerlo sobre sus argumentos.

Era evidente que el objetivo principal de esta actividad fue generar situaciones de enunciación en donde los estudiantes debían asumir diferentes posturas reconociendo que sus discursos tenían

un enunciatorio real, para lo cual se les pidió que usaran un lenguaje claro y adecuado a los posibles enunciatorios que en este caso eran sus mismos compañeros.

A continuación, se muestran algunos ejemplos:

Para esta actividad se les pidió a los estudiantes que se organizaran en equipos de trabajo, los cuales debían plantear un discurso en el cual usarían argumentos para convencer al resto sobre las siguientes propuestas.

Papel de candidato a la alcaldía de Riohacha que expresa su discurso con el fin de convencer y recibir aceptación de la comunidad para que voten por él.

Papel de personero estudiantil que trata de convencer al rector para que acepte el porte de pantalones ajustados en los varones y faldas cortas en mujeres en la IE.

Papel de estudiante que se siente rechazada por ser gorda, y quiere convencer a sus compañeros de que la traten mejor.

Cabe resaltar que esta actividad requirió tiempo y dedicación puesto que cada uno de los aspectos a tener en cuenta resultaban relevantes, lo cual, trajo como resultado que todos los estudiantes trabajaran en equipo y se involucraran en la actividad, demostrando así que a través del trabajo colaborativo se obtienen resultados favorables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aspecto que confirma lo planteado por Garzón (2012), quien considera que este se presenta como “una alternativa metodológica, participativa y de construcción social del conocimiento, que promueve el derecho de todos a aprender con los otros, el respeto, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias argumentativas” (pág. 28).

Con respecto al indicador Lo Referido, se puede evidenciar que antes de ejecutada la secuencia didáctica el estudiante N°19 presenta dificultades al usar de manera correcta el lenguaje y a pesar de producir el texto, este no cumplía con la finalidad de convencer al

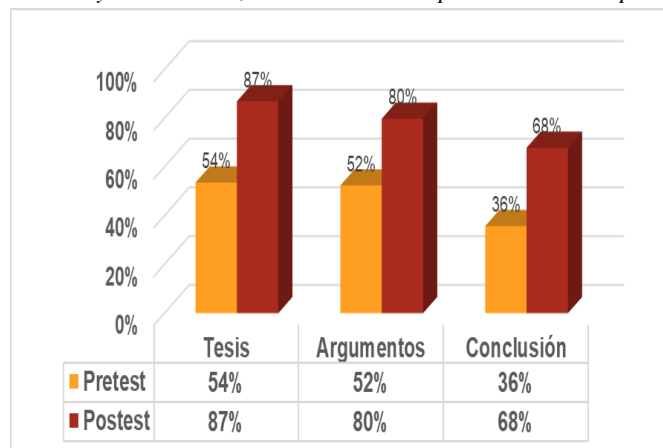
enunciatorio, aspecto que coincidía con los resultados de los demás estudiantes que participaron en la investigación. Sin embargo, luego de implementadas las actividades se evidencia que probablemente estas influyeron en mejorar el uso del lenguaje al momento de producir un texto argumentativo y lograr convencer a sus posibles enunciatarios, aspecto que se favoreció no solamente al estudiante N°19 sino al resto del grupo intervenido.

Para finalizar, se puede afirmar que a través de la implementación de las diferentes actividades los estudiantes lograron posicionarse en un mejor nivel de producción en la dimensión Situación de Enunciación con respecto al Pre-Test.

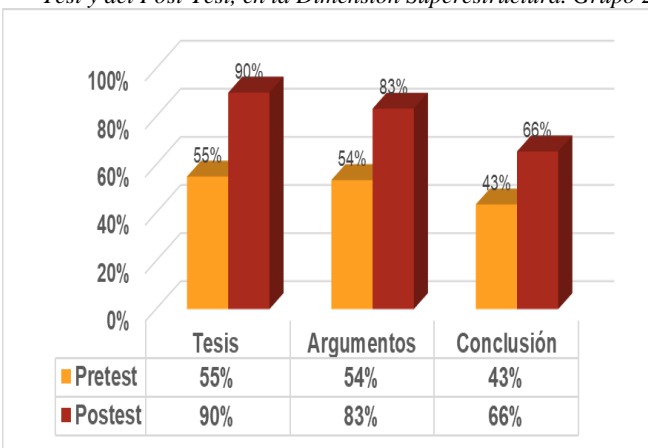
4.1.3 Dimensión Superestructura

En los siguientes gráficos se presenta la comparación de los resultados en los indicadores de la dimensión Superestructura: Tesis, Argumentos y Conclusión, en relación al Pre-Test y Pos-Test de los grupos 1 y 2.

Gráfica 7. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la Dimensión Superestructura. Grupo 1.



Gráfica 8. Cuadro comparativo de los resultados globales del Pre-Test y del Post-Test, en la Dimensión Superestructura. Grupo 2.



A partir de la información suministrada en las anteriores gráficas, se evidencia que en los Grupos 1 y 2 hubo un mejoramiento con respecto a la dimensión Superestructura, luego de comparar los resultados del Pre-Test y el Post-Test. Con respecto al indicador que mayores

avances presentó, se observa que en los Grupos 1 y 2 fue la Tesis, ubicándose en el grupo 1 en el Pre-Test con un valor de 54 % pasando a un 87% en el Post-Test, evidenciándose una mejoría de 33 puntos porcentuales. Para el grupo 2, pasó de un 55 % en el Pre-Test a un 90 % en el Post-Test, obteniendo una mejoría de 35 puntos porcentuales. Es así, como se puede constatar que hubo un cambio favorable en el indicador Tesis en ambos grupos.

Estos resultados se deben posiblemente a que antes de la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes presentaban dificultades al reconocer la Superestructura del texto argumentativo, en el cual la Tesis cumple un papel fundamental y, por ello, en los textos producidos no se reflejaba la idea o proposición que mejor resumía el punto de vista de los estudiantes, quedando la Tesis inconclusa y confusa; y en algunos casos, había ausencia de esta en los escritos, aspecto que muy seguramente se deba a la falta de práctica de la producción textual argumentativa en el aula, lo cual, corrobora los hallazgos encontrados por Bolívar y Montenegro (2012) y Torres (2005), quienes luego de las intervenciones realizadas con estudiantes de décimo grado revelan dificultades en los estudiantes para mostrar la relación entre la tesis y los argumentos que la justifican.

Otro aspecto, es el poco reconocimiento de los estudiantes en cuanto a los fines pragmáticos y la intencionalidad comunicativa de los textos argumentativos, aspecto que repercute en el incremento de las dificultades en la producción textual argumentativa en el aula de clases, debido a la poca familiaridad que tienen los estudiantes con este tipo de textos en especial con la escritura de ensayos (Bolívar y Montenegro, 2012; Torres, 2005). Sin embargo, luego de implementada la secuencia didáctica de enfoque discursivo- interactivo la mayoría de los estudiantes lograron asumir un punto de vista y defenderlo en sus ensayos.

Con relación al Grupo 1, en dónde se presentaron mayores dificultades, fue en el indicador Argumentos, el cual presentó un valor de 52% en el Pre-Test, desplazándose a un 80% en el Post-Test, mejorando en 28 puntos porcentuales, no obstante, algunos de los estudiantes presentaron dificultades al momento de construir argumentos razonados que logaran convencer a sus enunciatarios, lo cual indica que se debe seguir trabajando en ello.

Con respecto al Grupo 2, el indicador que presentó menos transformaciones es la Conclusión, el cual presenta un valor de 43% en el Pre-Test, desplazándose a un 66% en el Post-Test, obteniendo una mejoría de 23 puntos porcentuales. Estos resultados coinciden con los hallazgos encontrados por Garzón (2012), quien luego de implementar una secuencia didáctica con estudiantes universitarios en la producción de ensayos argumentativos, detectó que el logro más escaso fue en el indicador Conclusión.

Aspecto que de acuerdo con Garzón (2012) se deba a “que el cierre final del discurso argumentativo demanda de un despliegue de procesos cognitivos inferenciales, que requieren de un trabajo específico orientado hacia el desarrollo del pensamiento analítico de los estudiantes” (págs. 64-65); lo cual indica que aún falta mucho trabajo por hacer en el proceso de producción textual argumentativa al momento de sintetizar el tema y avalar la tesis planteada y que se debe mejorar en algunas de las actividades que se planificaron en las sesiones con respecto al desarrollo de este indicador.

De allí que, probablemente, estos resultados en los indicadores Argumentos y Conclusión se deban a la complejidad al momento de producir un texto argumentativo, aspecto que para Perelman (2001) merece un proceso, puesto que para la elaboración del propio punto de vista supone una “construcción progresiva”, por lo tanto, para la referida autora: “para llegar a producir un texto argumentativo se hace necesario conocer el tema, informarse, leer, transitar

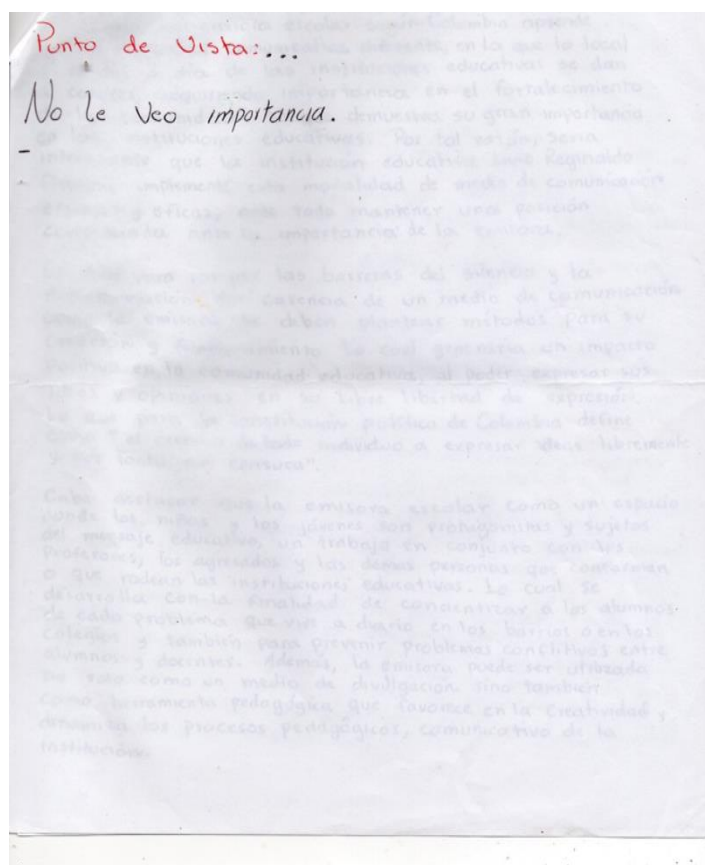
sobre el contenido y, al mismo tiempo, exige conocer las propiedades del texto, es decir, conocer su estructura” (pág. 6). Por lo tanto, aun en el Post-Test, no todos los estudiantes lograron construir argumentos razonados con el propósito de convencer a sus enunciatarios, aspecto que indica que se debe continuar trabajando en ello.

Weston (1992), respecto de la producción de ensayos argumentativos con estudiantes de secundaria, considera que “muchos invitados a argumentar en favor de sus opiniones respecto a determinada cuestión, transcriben elaboradas afirmaciones de sus opiniones pero no ofrecen ninguna auténtica razón” (pág. 7). Además, Weston (1992) afirma que “cuando por primera vez se le asigna la realización de un ensayo escrito basado en argumentos a los estudiantes, estos no siempre comprenden ese propósito, y es poco probable que se realice esa tarea” (pág. 6).

De igual forma, los resultados encontrados por Silvestri (2001), en su investigación sobre las dificultades en la producción de la argumentación razonada en adolescentes, concluye que “la habilidad para producir una argumentación adecuada involucra el dominio de estrategias verbales que harán posible un despliegue convincente de las ideas o creencias en conflicto” (pág. 31). Por lo cual, la referida autora asume que el desarrollo de la competencia argumentativa no se alcanza de modo obligatorio, sino que esta es un producto de un aprendizaje que depende de la importancia que se le asigne en los ámbitos educativos (Silvestri, 2001, pág. 32).

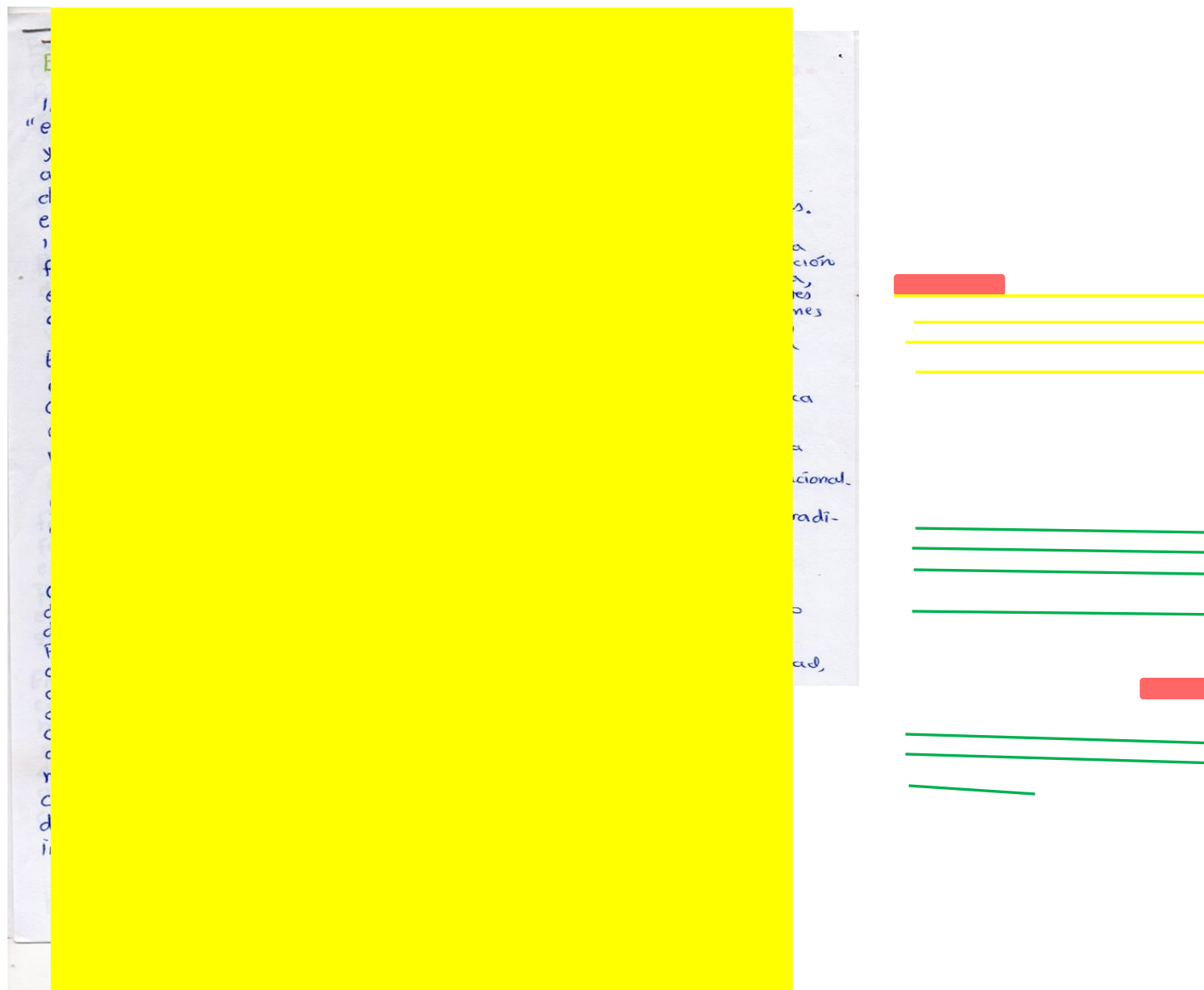
Todos estos aspectos coinciden con los resultados obtenidos antes de la implementación de la secuencia didáctica, en donde se pudo observar que los estudiantes presentaron ciertas dificultades en el reconocimiento de la Superestructura del texto argumentativo, como también en su intención comunicativa. Para corroborar lo anterior, se presenta a continuación la comparación del el Pre-test y el Post-Test del estudiante N° 16 del Grupo 1 quien fue escogido por su notorio avance en cuanto a la dimensión superestructura.

Figura 4 Pre-Test del estudiante N°16 del Grupo 1



Se evidencia el poco conocimiento que el estudiante tiene sobre el texto, lo que no le permite asumir ningún punto de vista.

Figura 5 Post-Test del estudiante N°16 del Grupo 1



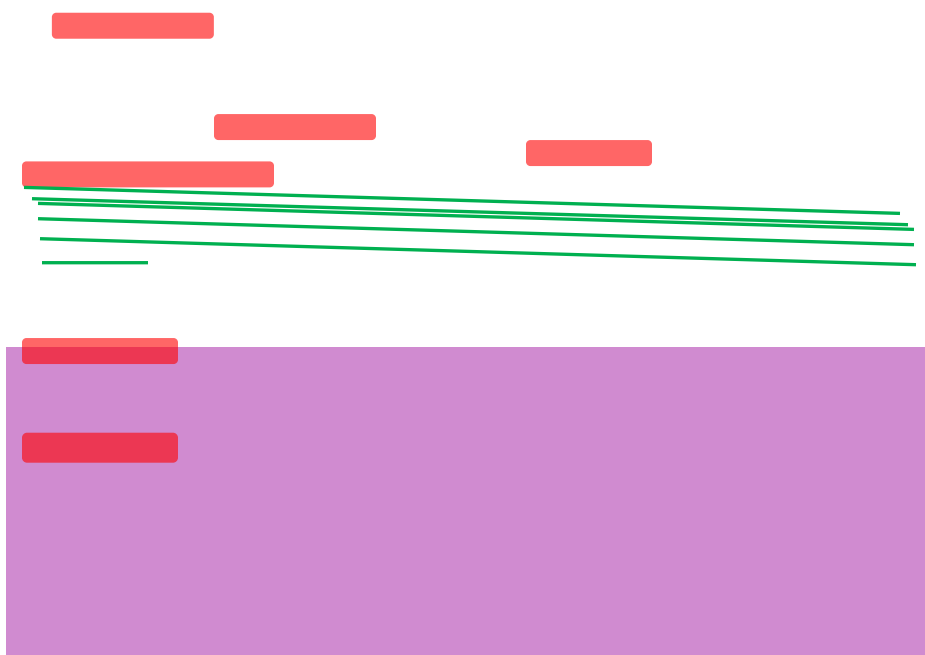


Tabla 11. Análisis de la dimensión Superestructura en la producción argumentativa del Post-Test, estudiante N°16.

Color	Indicadores	Descripción
	Tesis	El enunciador asume un punto de vista y lo defiende.
	Argumentos	El enunciador plantea argumentos razonados con el propósito de convencer al enunciatario.
	Conclusión	El enunciador cierra el texto con una conclusión en la cual retoma la tesis y sintetiza el tema tratado.
	<i>Uso de conectores</i>	Además el uso de conectores que contribuyen a la coherencia y cohesión del texto

Como se puede observar en el Pre-Test el estudiante N°16 del Grupo 1 desde el inicio se niega a realizar cualquier tipo de producción escrita aludiendo que el tema “*no tenía*

importancia”, aspecto que evidencia que no existía ningún interés del estudiante para realizar un escrito. Este aspecto indicaba que se debía despertar la motivación en este proceso que probablemente era nuevo para el estudiante, a pesar de pertenecer al grado décimo de la educación media; además, es evidente que el estudiante N° 16 no tenía claro lo que era un ensayo, por lo tanto, no asumió ningún punto de vista, ni llegó a plantear ningún argumento referente al tema propuesto por medio de la consigna dada.

Sin embargo, luego de implementada la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, el estudiante N° 16 asumió su rol de escritor, llegando a mejorar de forma considerable en la elaboración de su ensayo argumentativo (lo que muestra un gran avance con respecto al Pre-Test), aspecto que se vio reflejado en el ensayo producido en el Post-Test. Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Bolívar y Montenegro (2012), quienes hallaron avances en la producción textual argumentativa en estudiantes de décimo grado, luego de hacer una intervención con la implementación de una secuencia didáctica; dichas autoras plantean que las estrategias didácticas dieron lugar a un proceso significativo en el grupo de estudiantes intervenidos.

En contraste con lo anterior, los avances evidenciados en el ensayo producido por el estudiante N° 16 del Grupo 1, muy posiblemente se debieron como el resultado de las actividades ejecutadas a través de la intervención de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, las cuales, estaban dirigidas no solamente al uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, sino también, a despertar la motivación de los estudiantes a través de las diferentes actividades ejecutadas, aspecto que probablemente influyó de manera positiva en el desarrollo de la producción textual argumentativa, no solamente en este estudiante, sino también en el resto de grupo intervenido.

Además, se observa el progreso del estudiante N°16 el cual toma postura frente al tema, aspecto que se refleja en el uso del lenguaje, el cual es claro frente a la tarea propuesta y por otra parte, se puede evidenciar un avance en el reconocimiento de la Superestructura del texto argumentativo en el cual el estudiante plantea una Tesis la cual intenta defender a lo largo del escrito y al final escribe una conclusión en la cual intenta sintetizar el tema propuesto.

Cabe resaltar, que estos resultados también se vieron reflejados en la mayoría de los estudiantes que participaron en las actividades durante la implementación de la secuencia didáctica, aspecto que coincide con los hallazgos encontrados por Garzón (2012, pág. 80), la cual plantea que a nivel general los estudiantes que participaron activamente durante la secuencia didáctica lograron alcanzar mejores resultados en su desempeño individual para la construcción de ensayos, teniendo en cuenta la estructura del texto: el planteamiento de una tesis, un marco argumentativo bien estructurado y una conclusión que valida la tesis. A su vez, Ortiz, Morales y Jiménez (2013) coinciden que luego de implementada la secuencia didáctica la mayoría de los participantes mejoraron en la formulación la tesis, además de alcanzar mayor facilidad en el uso de conectores y el planteamiento de distintos argumentos.

En este orden de ideas, fueron varias las actividades que se realizaron durante la ejecución de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo (ver anexo 2), enfocadas en el reconocimiento del indicador Superestructura, las cuales, es factible que influyeran de manera positiva hacia la identificación de este indicador, entre las cuales están: Sesión 8: *¿Es posible una educación para la Paz? Lectura y análisis de textos argumentativos* y la Sesión 9: *Análisis del texto experto: El cataclismo de Damocles*, en las cuales los estudiantes, además de hacer la lectura y análisis de ambos textos y de debatir en equipos de trabajo sobre el tema central, debían

identificar y resaltar la introducción con tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión (ver anexo 3).

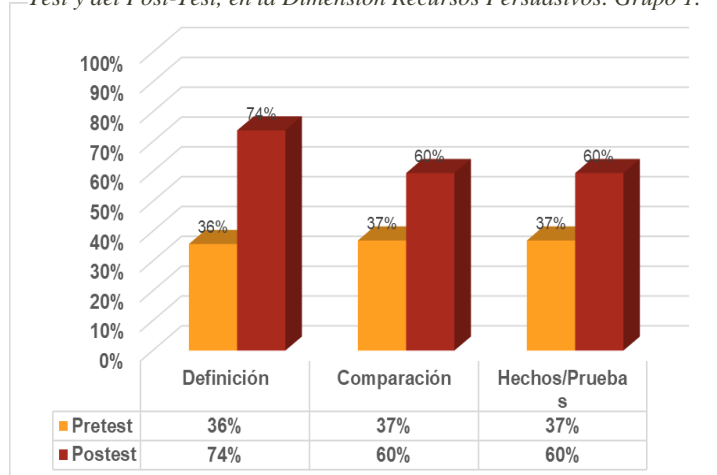
Otro aspecto fundamental, tiene que ver con las reflexiones generadas en los estudiantes a través de una serie de cuestionamientos (*¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Para qué me sirve lo aprendido?*), estos cuestionamientos se realizaban al finalizar cada encuentro como proceso de Metacognición, los cuales probablemente llevaron a profundizar en el reconocimiento del texto argumentativo. Por otra parte, el uso del lenguaje, puesto que se convirtió en un instrumento fundamental que posiblemente favoreció el aprendizaje lo cual respalda lo planteado por Mercer (1997) quien considera que el lenguaje es un instrumento para pensar juntos y para comprender la realidad.

Para finalizar, es evidente que con respecto al indicador Superestructura, a través de la ejecución de la Secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, los estudiantes lograron obtener cambios positivos y posicionarse en un mejor nivel con respecto a este indicador.

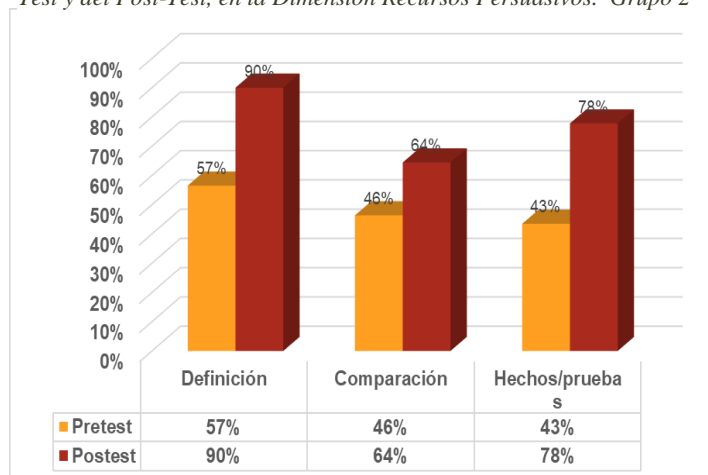
4.1.4 Recursos Persuasivos

En los siguientes gráficos se presenta la comparación de los resultados en los indicadores de la dimensión Recursos Persuasivos: Definición, Comparación y Hechos/Pruebas, con relación al Pre-Test y Pos-Test de los grupos 1 y 2.

Gráfica 10. Cuadro comparativo de los resultados generales del Pre-Test y del Post-Test, en la Dimensión Recursos Persuasivos. Grupo 1.



Gráfica 9. Cuadro comparativo de los resultados generales del Pre-Test y del Post-Test, en la Dimensión Recursos Persuasivos. Grupo 2



Al comparar los resultados del Pre-Test y el Post-Test, con respecto al indicador Recursos Persuasivos, se observa que los Grupos 1 y 2 mostraron avances favorables reflejándose un mayor desempeño en los estudiantes. De igual forma, el indicador que logró mayor transformación en el Grupo 1 fue el indicador Definición, el cual en el Pre-Test obtuvo un 36% y se desplazó a un 74% en el Post-Test, con una diferencia de 38 puntos porcentuales.

Estos resultados muy probablemente se deban a que antes de la intervención los estudiantes del Grupo 1 no usaban de manera intencional la definición como un recurso persuasivo al momento de convencer a sus posibles lectores en sus argumentaciones y si las lograban construir, estas dejaban dudas con respecto de lo que se estaba hablando; sin embargo, luego de ejecutada la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo muy posiblemente los estudiantes lograran usar las definiciones de manera intencional, con el propósito de brindar claridad al enunciatario sobre la información suministrada (Martínez M. , pág. 179).

Con respecto al Grupo 2, en donde se observan mayores avances es en el indicador los Hechos y Pruebas pasando este de un 43 % en el Pre-Test a un 78% en el Post-Test, obteniendo una mejoría de 35 puntos porcentuales, lo que evidencia que luego de la ejecución de la Secuencia Didáctica de enfoque discursivo-interactivo los estudiantes usaran Hechos y Pruebas como evidencias objetivas, representadas en citas, datos estadísticos, entre otras con el fin de defender la tesis planteada.

Con relación al indicador de menor transformación, fue el indicador Comparación, en ambos grupos, el cual en el Grupo 1 presenta un valor de 37% en el Pre-Test, desplazándose a un 60% en el Post-Test, mostrando una mejoría de 23 puntos porcentuales, y en el Grupo 2 se evidencia un valor de 46% en el Pre-Test desplazándose a un 64 % en el Post-Test, evidenciándose una diferencia de 18 puntos porcentuales. Estos resultados coinciden con los hallazgos encontrados

por Garzón (2012, pág. 105) quien plantea que una vez transcurrida la secuencia didáctica, los estudiantes aun presentaron dificultades en este indicador al tratar de incluir comparaciones como recurso persuasivo en la elaboración de ensayos.

Respecto del indicador comparación como recurso persuasivo, Garzón (2012) plantea que “para construir un discurso argumentativo convincente, es pertinente dar fuerza a sus argumentos mediante el esbozo de relaciones de semejanza, diferencia y equivalencia entre las realidades estudiadas” (pág. 104), aspecto que se debe tener en cuenta para mejorar aquellas actividades realizadas en las sesiones de la secuencia didáctica con respecto a este indicador.

Como evidencia de lo anteriormente planteado, se muestra a continuación la producción realizada por el estudiante N° 7 del Grupo 2 con relación al Pre-Test y el Post-Test, como una muestra del avance del grupo intervenido en cuanto a la dimensión recursos persuasivos.

Figura 6 Pre-Test del estudiante N° 7 Grupo 2

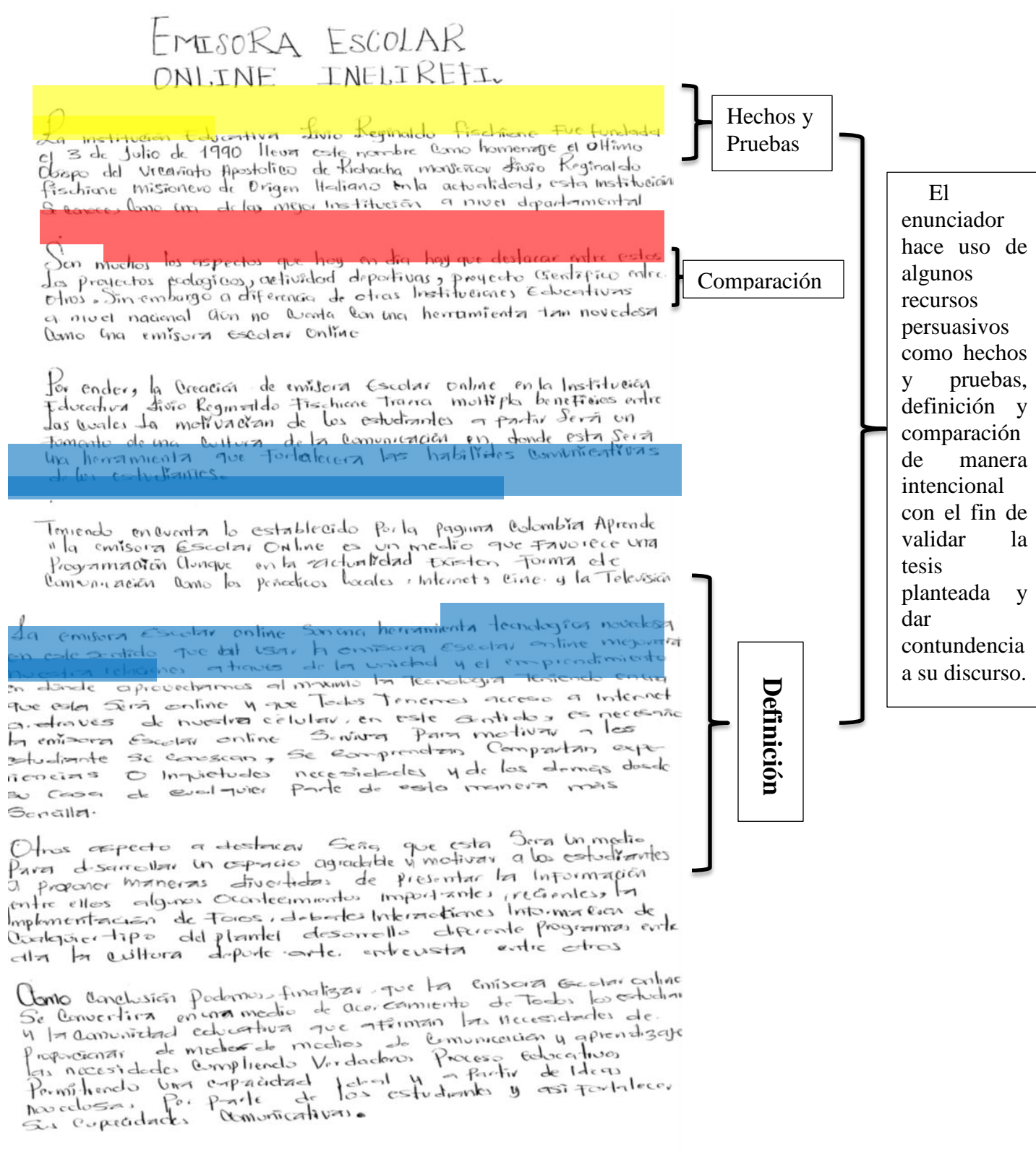
La Emisora Escolar

Principalmente la Creación de una Emisora Escolar Online, es un proyecto local llama mucho la atención, no solo por su nombre sino, por la forma fácil de dar una comunicación, o un mensaje cumpliendo con el objetivo de dar a comunicar los estudiantes, cuerpo de docentes, administradores en muchos lugares, sitios, la Emisora escolar han dado mucho de que hablar Tanto como en las universidades etc, por que la Emisora escolar han dado transcendencia en el exterior o lugar nacional, aparte de fichacha, lo cual en nuestra Institución, será una excelente herramienta ya que es una actividad fácil de adquirir de saber todo lo que pasa en la Institución llevando acabo. Todo estos objetivos se podía decir que la "Creación" de la Emisora Online es una Satisfacción del alumno. Se encuentra informado de todo lo ocurrido. Debido a este herramienta, la Comunicación será un poco más diferente ya que la Emisora Online será una Recomendación con el de llevar su objetivo trascendora crear ideas innovadoras con esta fuente, la facilitación de la comunicación será extraordinario, ya que abra campos dentro del plantel, para realizar ideas afondo para el buen aprendiz y saber, por el día de mañana.

El enunciador hace poco uso de los recursos persuasivos al momento de producir su texto. No se evidencia el uso de comparaciones ni hechos y pruebas.

Solo utiliza una definición con dificultad la cual deja dudas con respecto de lo que se está hablando.

Figura 7 Post-Test Estudiante N° 7 Grupo 2



Como se puede observar en el Pre-Test, el estudiante N° 7 presenta ciertas dificultades en el reconocimiento de la Superestructura del texto argumentativo y al hacer uso de los Recursos Persuasivos con el fin de dar credibilidad al discurso, muy posiblemente esto se deba al desconocimiento o poco uso de estos al momento de producir no solamente un texto.

Sin embargo, luego de implementada la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, no solamente el estudiante N° 7 sino también el resto de los participantes en la intervención lograron mayores transformaciones al momento hacer uso de algunos Recursos Persuasivos de manera intencional con el fin de validar la tesis planteada y dar contundencia a su discurso, aspecto que coincide con los hallazgos encontrados por Garzón (2012), quien pudo observar una mayor transformación en el uso de recursos persuasivos de la argumentación, aspecto que para la referida autora indicaba que “los estudiantes comprendieron que para lograr la función persuasiva del texto argumentativo es necesario utilizar intencionalmente estrategias discursivas para convencer al autor de la validez de las ideas expuestas” (pág. 61).

Una de estas actividades que probablemente favoreció el desarrollo del indicador Recursos Persuasivos, a través de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, consistió en la producción de un ensayo argumentativo en los equipos de trabajo, teniendo en cuenta la tarea integradora: *Aulas de Paz*, aspecto trabajado durante la *Sesión 10: Planificación de la escritura de un ensayo argumentativo* y la *Sesión 11: Textualización, revisión y publicación de un ensayo argumentativo*; en donde el propósito fundamental fue producir ensayos en equipos de trabajo teniendo en cuenta escenarios reales de enunciación, para lo cual, los estudiantes debían consultar fuentes de autoridad con el fin de documentarse y ampliar sus argumentos, lo cual para Martínez (2002) “busca mayor objetividad en la argumentación” (pág. 182).

Cabe resaltar que, Álvarez *et al* (2017) plantean que “argumentar es un ejercicio profundo del pensamiento y pone en juego una serie de estrategias planificadas” (págs. 59-64), al respecto, dichos autores consideran que para la producción de un ensayo se deben tener en cuenta una serie de fases, entre las cuales están: el acceso al conocimiento, la planificación, y la producción del texto, aspectos que se vieron reflejados durante la ejecución de las actividades con respecto a este indicador, puesto que los estudiantes en equipos de trabajo tuvieron la oportunidad de planificar y revisar sus escritos, además de construir sus propios saberes.

Es así como estas actividades probablemente influyeran en el reconocimiento de algunos Recursos Persuasivos, dado que cada equipo de trabajo debía hacer uso de ellos en sus ensayos, para lo cual, algunas actividades tales como: las consultas en Internet, el uso de diccionarios, entrevistas a docentes y al coordinador de convivencia escolar, permitieran que los estudiantes recurrieran a los Recursos Persuasivos, de manera intencional, con el fin de dar credibilidad y contundencia a sus discursos escritos (ver ensayos en los anexos 4 y 5).

De allí que, como resultado de la planificación, la textualización y la revisión de los ensayos en equipos de trabajo, los estudiantes tuvieron la oportunidad en la *Sesión 13: Feria por la Paz*. Además, de otras actividades de tipo recreativo y folclórico que hicieron parte de este evento como cierre de la SD, los estudiantes tuvieron la oportunidad de publicar sus ensayos y poder leerlos en voz alta ante los demás estudiantes de otros grupos, aspecto que fue de gran satisfacción, lo cual coincide con las recomendaciones dadas por Álvarez *et al* (2017).

Otro aspecto a resaltar, tiene que ver con la tarea integradora: ***Aulas de Paz***, utilizada en todo el proceso de la ejecución de la secuencia didáctica, la cual influyó de manera positiva para despertar la motivación de los estudiantes para la producción textual argumentativa, ya que estos tuvieron la oportunidad de escribir acerca de temas relacionados con la convivencia escolar

como la Paz en las aulas de clases, el bullying, el manual de convivencia escolar, entre otros; lo que permitió que los estudiantes del grado décimo asumieran diferentes puntos de vistas tomando como referente un tema que hace parte de su cotidianidad, asumiendo el aula de clases como ese espacio de construcción de saberes y como un escenario de argumentación (Díaz, 2009; Cassany, 1999; Lerner, 2001; Pérez 2001).

En síntesis, estos resultados reflejan que, posiblemente, luego de la ejecución de la secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, los estudiantes reconocieran el uso de definiciones, comparaciones y de los hechos y pruebas como Recursos Persuasivos y los comenzaran a usar de manera intencional en sus ensayos. No obstante, es necesario resaltar que para la producción de ensayos se requiere desarrollar una serie de competencias argumentativas en los estudiantes y es por esta razón que se sugiere seguir trabajando en cada actividad para mejorar aquellos aspectos deficientes en este proceso.

4.2 Análisis cualitativo: reflexiones sobre las prácticas de enseñanza durante la SD.

En este apartado se realiza el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras, en el cual se presentan las interpretaciones, las impresiones y las reflexiones generadas durante la ejecución de la secuencia didáctica teniendo como instrumento de recolección de información el diario de campo, el cual estuvo enmarcado en varias categorías como son: descripción, adaptación, auto cuestionamiento, autoevaluación, autorregulación, rupturas, continuidades, autopercepción y percepción (Ver tabla 7). A su vez, el apartado contiene las tres fases de la secuencia didáctica divididas así: fase de preparación (sesión 1), fase de desarrollo (sesiones 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, y 11) y la fase de evaluación o cierre (sesiones 12 y 13).

[Dada las características de este apartado, este análisis se realiza en primera persona.

4.2.1 Docente 1: Lilia Esther Díaz Díaz

Momento 1: Fase de preparación:

Esta fase está compuesta por la primera sesión, la cual estuvo proyectada en una clase durante un término de tres horas, dentro de las cuales se hizo el lanzamiento y presentación de la SD, además de propiciar el contexto generador y llegar al acuerdo o el contrato didáctico con los estudiantes. Era evidente que, al llegar a este momento, estaba ansiosa e intranquila, debido a las múltiples emociones y sentimientos que causaba en mí el poder llegar a este punto que para muchos sería tan solo un inicio, sin embargo, para mí significaba el alcance de una meta que me había proyectado durante meses de trabajo y planeación.

En esta primera sesión, reconozco que las categorías que más se reflejaron en mí fueron la percepción de los estudiantes, la autopercepción y la ruptura; las dos primeras porque se logra evidenciar, a través de todo el proceso, que estuve muy atenta a las impresiones, los miedos y las emociones, que a cada momento ocurrían tanto en mí como en los estudiantes: *“La tarea integradora fue bastante inspiradora para los estudiantes, puesto que esta se convertía en una necesidad del contexto real tanto en los estudiantes, como para mí como docente” (sesión 1, clase 1).*

Era notorio, el cúmulo de emociones e impresiones que me rodeaba, he aquí otro ejemplo:

“Otro aspecto a resaltar es la dinámica que genera el trabajo en equipo entre los estudiantes, puesto que a partir de esta oportunidad noté en los estudiantes mayor motivación, mayor empatía, una buena actitud, emociones y grandes expectativas” (sesión 1, clase 1).

La tercera categoría manifiesta en esta primera fase fue la ruptura, debido a que, en este nuevo proceso, pude ensayar nuevas actividades las cuales significaban nuevas formas de enseñar y de verme a mí misma reflejada a través de mi práctica, el atreverme a realizar nuevas metodologías, de poder abrir nuevos espacios para este proceso de enseñanza a través de esta primera sesión:

“A partir de estos resultados, noto que las secuencias didácticas nos permiten generar nuevos ambientes de aprendizajes en los cuales las prácticas pedagógicas están centradas en el interés de los estudiantes, a pesar de exigir en mi mayor compromiso con mi quehacer pedagógico, con respecto a las consultas, la planificación y la constante revisión de las teorías estudiadas, era notorio que estaba haciendo cosas que antes no me había atrevido a hacer” (sesión 1, clase 1).

Con relación a lo anterior se refleja lo descrito por Perrenoud (2007) quien plantea que:

Las prácticas reflexivas se constituyen así en un ejercicio cotidiano que debe tener el maestro a partir de las vivencias que tiene en el proceso de enseñanza, estas se deben generar tanto en las situaciones de crisis y de fracaso como en las circunstancias normales de trabajo (pág. 15).

Con respecto a este planteamiento y del contraste con mi realidad y experiencias puedo llegar a reflexionar al respecto de mi misma práctica, la cual había comenzado a transformarse debido a las rupturas que había experimentado; esa idea de ensayar nuevas cosas no solamente para el beneficio de los estudiantes con respecto a los saberes, sino también, para el beneficio propio, me llevaron a reflexionar acerca de lo que yo había experimentado hasta este momento era tan solo el inicio de un proceso que estaba segura resultaría de gran provecho, no solamente para mí como persona sino también para mi formación profesional.

Momento 2: Fase de desarrollo:

Esta fase está constituida por un total de 9 sesiones distribuidas entre la sesión 2 hasta la sesión 11 las cuales se llevaron a cabo en un total de 36 clases.

Para iniciar, puedo decir que esta fase constituyó un periodo de cambios y de satisfacción en donde pude ver reflejadas en mí tres categorías las cuales fueron: la descripción, la autoevaluación y la autorregulación. A propósito de la descripción, considero que a cada momento estuve muy atenta a narrar los eventos, los detalles y la manera como evolucionaba cada actividad tanto en el aula como en cada uno de los espacios en donde tuve la oportunidad de compartir los saberes con los estudiantes:

“En la actividad de hoy pude notar el compromiso y la motivación de los estudiantes todos estuvieron dispuestos a colaborar y a participar en el debate; reconozco que el grupo de 10 ° 0 3 quienes han demostrado que tiene grandes capacidades y buena actitud para aprender, es por esto que al finalizar esta sesión agradecí al grupo por su excelente desempeño hasta ahora” (Sesión 4 clase 8).

Era inevitable, allí me encontraba yo anotando las reacciones y las acciones de los estudiantes.

Otra categoría reflejada en mí tiene que ver con la Autoevaluación, ya que, a través de esta segunda fase, estuve atenta a observar y a meditar sobre los aciertos y sobre los errores de mi propia actuación, debido a que cada actividad era para mí un nuevo reto:

“Cada día que pasa en esta SD noto que los estudiantes son nuestros mejores aliados para generar el aprendizaje, se hace necesario motivarlos y este es mi mayor reto y creo que por primera vez estoy atenta a que las equivocaciones que he tenido puedo sacarle el mejor provecho, ¡algo que antes no me llegaba a imaginar!, puesto que era mejor cerrar esa página, ¡ahora no! lo que no me sale bien lo medito y me he arriesgado a cambiar para mejorar” (Sesión 4, clase 6).

Si bien, el sentirme así me inquietaba, también debía reconocer que era un momento decisivo y que hasta este punto de mi experiencia docente no había experimentado. De allí que, como consecuencia, la tercera categoría fuera la Autorregulación debido que a partir de cada

reflexión y de poder observar que de los aciertos que había obtenido en la ejecución de la SD podía obtener grandes beneficios, puesto que a partir de estos pude atreverme a accionar y a tomar decisiones que estuvieran en pro del beneficio de los estudiantes y llevarlas a la práctica.

He aquí uno de estos ejemplos:

“Ha llegado el momento de la SD en la cual los estudiantes producen sus ensayos, y observo que cuando existen enunciarios reales, los estudiantes se sienten más motivados sobre todo hay mayor compromiso. ¡Es de gran satisfacción para mí poder obtener este logro!, de esta manera pude darme cuenta que este proceso nunca lo había tenido en cuenta, por esta razón mis anteriores clases se tornaban monótonas, ahora era distinto y con esta motivación quiero continuar” (Sesión 11 clase 26). “Este proceso no ha sido fácil para mí, ahora hay mayores retos, mayor compromiso, no debo mentir me cuesta un poco ¡pero sé que puedo avanzar! (Sesión 12 clase 30).

En síntesis, considero que al llegar a este punto de la SD en donde podía ver evidenciado ya algunos resultados en los aprendizajes de los estudiantes, con respecto al objetivo principal de la SD de llevarlos a producir textos argumentativos y ver que hasta este punto mucho había logrado, fue un motivo para la meditación y para comprometerme a mí misma en culminar de la mejor manera este proceso, sobre todo a valorar cada teoría y cada conocimiento adquirido durante esta etapa, además de reflexionar acerca de la prácticas en las enseñanzas del lenguaje antes de la aplicación de la SD, y saber que en tantas ocasiones me había equivocado como docente.

Lo anterior corrobora los planteamientos de Schön (1992), quien ha considerado que los profesores a menudo llevan mal el hecho de convertirse en los culpables directos de los fallos que se detectan en la educación pública y el autor considera que estos tienden a defender sus propias versiones de la necesidad de la renovación y desarrollo profesoral. Aspecto que se hace necesario e indispensable en el contexto educativo en la actualidad.

Momento 3: Fase de evaluación o cierre:

Esta fase estuvo constituida por dos sesiones de trabajo las cuales estuvieron proyectadas en un total de 8 clases. La sesión 12, cuyo principal objetivo fue hacer una síntesis y retroalimentación de lo aprendido con los estudiantes y, la sesión 13, que consistió en realizar el cierre de la SD a través de la Feria por la Paz, momento en el cual se leyeron en público los mejores ensayos producidos en clase.

En este momento de la SD considero que las categorías que más observo reflejadas en mí son: la Ruptura, la Autoevaluación y la Autorregulación y, por supuesto, considero que son las más marcadas, teniendo en cuenta que hasta la actividad de cierre pude ensayar nuevas actividades las cuales trajeron dinamismo a mi práctica: *“Hoy me atreví a realizar cosas nuevas: ambientación del aula múltiple, logística, escenografía para las presentaciones y otras cosas que jamás me hubiese atrevido a hacer en las cuatro paredes de mi salón de clases” (Sesión 13 clase 45).*

Es necesario resaltar que, con respecto a las otras dos categorías que antes había mencionado: Autoevaluación y Autorregulación, ambas fueron de la mano conmigo hasta el final de este proceso puesto que no hubo un instante en el que me estuviera observando y recapacitando acerca de mi accionar, es así como aprender de esos errores y continuar había valido la pena, además, comprometerme en que cada actividad que faltaba sería mejor, puesto que yo al igual que los estudiantes me encontraba en una etapa de aprendizaje y de nuevas experiencias.

Por último, todas estas meditaciones coinciden con lo planteado por Perrenoud (2007), quien considera que “el desarrollo de la práctica reflexiva guiará al docente a tener la capacidad de autorregulación y aprendizaje, a partir de su propia experiencia pasando a constituirse en una práctica que conlleva al autoanálisis, la autoobservación lo cual permitirá una relación reflexiva

con la misma práctica” (pág. 43). Es así como puedo asegurar que el proceso de ser un docente reflexivo en mí había iniciado, no obstante faltaba mucho camino por trasegar.

4.2.2 Docente 2: Yuliza María Fontalvo Figueroa

Momento 1: Fase de preparación:

La primera fase está compuesta por la primera sesión, la cual se realizó en una clase durante un término de tres horas, dentro de las cuales se hizo el lanzamiento y presentación de la SD, además, se propició el contexto generador y se llegaron a unos acuerdos a través de un contrato didáctico con los estudiantes. Al llegar a este momento, eran muchas las expectativas que tenía con respecto a las actividades programadas, estaba un poco nerviosa pensando en la reacción que podían tener los estudiantes, pensaba “*¿será que si les va gustar?*” (Sesión 1, clase 1) eran muchas las dudas que me llegaban en ese momento, ya que todo fue programado con antelación teniendo la precaución de tener en cuenta el contexto de los estudiantes y planear bien las actividades para de esta forma llegar a ellos.

De acuerdo con las categorías que se deben tener en cuenta, creo que las que más se evidenciaron en mí fueron la descripción, el auto cuestionamiento y la autopercepción. La primera se ve evidenciada en la forma como se describe lo sucedido durante el lanzamiento de la secuencia “*Como primera actividad los estudiantes del grado 11 hicieron una presentación de unos sketches relacionados con el tema de la secuencia que es aulas de paz, al mismo tiempo se hicieron preguntas a los estudiantes y ellos respondieron acertadamente*” (Sesión 1, clase 1).

El auto cuestionamiento y la autopercepción se ven evidenciadas en las dudas que se generaron en mí, con respecto a si la actividad era o no pertinente, si les iba gustar a los estudiantes, a mi mente llegaba la duda “*que tal si no les gustan las actividades*” (Sesión 1, clase

1), pero al final se lograron despejar las dudas ya que veía como los estudiantes estaban atentos a las actividades presentadas y como participaban en el desarrollo de estas.

Momento 2: Fase de desarrollo:

Al llegar a la etapa de desarrollo, las categorías que más se vieron reflejadas en mí fueron la descripción, la autopercepción y la autoevaluación. La descripción porque estaba constantemente describiendo lo sucedido en cada actividad y como me sentía por ejemplo: *“me fui sintiendo más segura ya que tenía mayor conocimiento de los estudiantes y veía la motivación que ellos tenían al realizar las actividades que estaban planeadas” (sesión 2 clase).*

En segundo lugar la categoría de la autoevaluación se vio reflejada a medida que iba avanzando en las sesiones de la secuencia ya que iba haciendo una reflexión con base en lo que describía en el diario de campo, mirando lo que se hizo bien, lo que faltó, dónde falló, y qué se podía hacer para mejorar; por ejemplo, en la actividad 3 juego de roles *“ los estudiantes no tuvieron claridad de lo que iban a hacer, sin embargo presentaron la actividad y les hice las correcciones pertinentes, luego de estas ellos me pidieron una nueva oportunidad para realizarla, al ver el interés de ellos, les di la oportunidad y se logró el objetivo planteado”(sesión 5, clase 7).*

Es en estos momentos, en los que uno se pone a pensar que el quehacer docente no solo se basa en darle el contenido a los estudiantes y llenarlos como unas vasijas vacías, sino que ellos a través de actividades adecuadas pueden llegar a ese conocimiento y, además, se debe desligar este proceso de la nota, ya que están acostumbrados a hacer las cosas por una nota, y a través de la secuencia fueron aprendiendo a ser más responsables y hacer las cosas por su propio beneficio sin mirar que nota iban a sacar.

Por otra parte la categoría de la autopercepción se evidencia en aquellos momentos en los que el miedo, el temor y la satisfacción se hacían presentes, puesto que hubo ocasiones en los que sentía que no quería continuar en algunos casos por mis problemas de salud y en otros porque sentía que los estudiantes a veces no respondían a las actividades de manera acertada o que percibía que se aburrían y se ponían a hacer cosas diferentes a lo que estaban trabajando, por ejemplo lo sucedido en la actividad 3: ***Aplicación de la rejilla análisis de ensayos*** “ *al momento de ubicarse en los grupos de trabajo los estudiantes se encontraban hablando de cosas diferentes a la actividad que debían desarrollar y esto me puso a pensar y llene de frustración debido a que no les veía el interés por lo que estaban haciendo*” (sesión 8, clase 30).

Este fue un momento decisivo para mí ya que ante la situación presentada sentí ganas de dejar todo y no continuar con la secuencia, pero mí que hacer docente no me lo permitía y sabía que no podía dejarme llevar por este tipo de situaciones sino seguir adelante y tratar de buscar otras estrategias que hicieran que los estudiantes se interesaran más por las actividades coincidiendo con lo que plantea Perrenoud (2007), ante este tipo de situaciones el cual nos dice que “ una parte importante de la reflexión en l acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión más tranquila” (p. 33).

Momento 3: Fase de evaluación o cierre:

Al momento del cierre de la secuencia, sentí gran satisfacción por los logros obtenidos, no solo con los estudiantes sino también aquellas transformaciones que pude evidenciar en mi práctica docente, ya no solo me limitaba a llegar a dar una clase sino que les daba participación a los estudiantes, teniendo en cuenta su contexto, y eran ellos quienes a través de las actividades llegaban al conocimiento, todo esto me permitió reflexionar sobre mi quehacer compartiendo lo planteado por Perrenoud (2007):

Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo, (pág. 13).

Por otra parte, puedo decir que fue un reto muy grande iniciar esta secuencia didáctica con los estudiantes del grado décimo, ya que no los conocía y la impresión que tuve de ellos el primer día de clase siento que no fue la mejor, pero, poco a poco, los fui conociendo, y a pesar de que es un grupo que se torna un poco difícil en cuanto a la motivación, pude llegar a ellos y lograr que respondieran de forma acertada las actividades programadas, pienso que una de las cosas que más los motivó fue que íbamos a salir de la monotonía de las clases donde yo era la que los orientaba ellos eran simples espectadores. De acuerdo con esto, comparto lo que dice Perrenoud (2007) el cual sustenta que “el reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, *habitus*, saber hacer, en el método y en las posturas *reflexivas*” (p.17), esto quiere decir que se hace necesario salir de las rutinas y romper los esquemas, realizando nuevas actividades en las que lo estudiantes sean los que construyan sus saberes y de esta manera, llegar al conocimiento por sí mismo.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de la presente investigación ejecutada con los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, La Guajira, con los cuales se implementó una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, con el fin de mejorar la producción de textos argumentativos, específicamente el ensayo.

Luego de contrastar y analizar los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Post- Test, a través de la estadística descriptiva mediante *Medidas de Tendencia Central*, se puede afirmar que la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo- interactivo mejoró la producción de textos argumentativos, de los estudiantes del grado décimo, por lo cual, se validó la hipótesis de trabajo y se rechazó la hipótesis nula; mostrando así la potencia de la presente SD.

Con respecto a los resultados encontrados, este trabajo investigativo permite concluir que antes de la implementación de la SD, los estudiantes presentaban dificultades en la identificación de las tres dimensiones estudiadas: situación de enunciación, superestructura y recursos persuasivos, aspecto que probablemente se debía a la falta de conocimientos y desarrollo de estas dimensiones durante los procesos de enseñanza la producción argumentativa en el aula de clases.

A su vez, al haber trabajado la situación de enunciación permitió el desarrollo de habilidades discursivas en cuanto a la argumentación razonada, de tal manera que los estudiantes lograron asumir y defender sus puntos de vista y posicionarse como verdaderos enunciadores teniendo en cuenta que en sus discursos escritos las imágenes de enunciador y enunciatario. Al respecto de la

argumentación razonada Silvestri (2001), considera que “el aprendizaje de la argumentación implica una ampliación de las habilidades comunicativas en el sujeto” (pág. 29), lo que permite declarar que a través de la dimensión situación de enunciación se logró un mejoramiento de las habilidades argumentativas en los estudiantes.

Igualmente al haber trabajado la superestructura del texto argumentativo desde Martínez (2002) el grupo investigador logró evidenciar que los estudiantes llegaron a reconocer el orden global del texto argumentativo, lo que permite concluir que cuando se trabaja la argumentación desde situaciones reales de interacción social se logra incidir de manera positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, se puede afirmar que el haber aprovechado un escenario político y de contexto como el que se estaba presentando en el momento en el cual se formuló la investigación fue interesante porque eso permitió a los estudiantes darse cuenta de que la argumentación tiene funciones en el ejercicio de la ciudadanía.

En cuanto a la dimensión recursos persuasivos, los estudiantes presentaban dificultades al hacer uso de estos de manera intencional, con el propósito de dar credibilidad a sus argumentos, y, si los lograban construir, estos dejaban dudas con respecto a lo que se estaba abordando, coincidiendo con los hallazgos encontrados por Garzón, (2012), lo que permite concluir que existe un desconocimiento del uso de algunos recursos persuasivos en la escritura de ensayos, por lo cual se hace necesario enfatizar sobre estos aspectos para desarrollar competencias argumentativas en la población estudiantil, desde edad temprana, y no esperar a los últimos años de escolaridad para abordarlos.

Frente a las dificultades encontradas, se intervino con una SD de enfoque discursivo-interactivo, la cual estuvo orientada hacia el uso social del lenguaje y el trabajo colaborativo, basados en la concepción de Vygotski (1977), lo cual fue positivo para mejorar la producción

textual de ensayos argumentativos. En este sentido este trabajo investigativo permite resaltar que vale la pena transformar las prácticas educativas a través ejercicios de renovación didáctica como lo es la aplicación de SD, puesto que esta se convierte en una gran herramienta para mejorar la producción escritural en el aula de clases, siempre y cuando las SD se articule con el desarrollo de operaciones de planificación, revisión y por otro lado, con actividades tendentes a apropiación de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja (Camps, 1997).

Por lo anterior, se puede concluir que por medio del desarrollo de la SD se mejoró la producción textual de ensayos argumentativos, puesto que se evidenciaron transformaciones en el desarrollo de las competencias argumentativas de los estudiantes participantes, así mismo, por medio de la ejecución de la SD se logró irrumpir contra ciertas prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje en donde los estudiantes de acuerdo con Lerner (2001) son meros repetidores de la lengua escrita, pasando a ser productores de textos argumentativos con enunciatarios reales.

Por otra parte, se concluye que al trabajar el género ensayo en el aula de clases desde el enfoque discursivo- interactivo se le permite al estudiante el desarrollo no solo de competencias argumentativas sino a ser reflexivo frente a cualquier tema bien sea histórico, político, social, entre otros. De esta manera desde las aulas de clases se puedan formar individuos más analíticos y críticos en la lectura y más intencionales en la escritura, aspecto que para Martínez (2002) se hace cada vez más necesario en el contexto educativo.

Para finalizar el grupo investigador destaca que por medio de la presente investigación se favoreció no solamente al reconocimiento de nuevas posibilidades y formas de enseñar, a través de las teorías estudiadas, sino también, surgieron transformaciones en cuanto al quehacer docente

a partir de las reflexiones generadas en cuanto a las prácticas educativas, en un aspecto tan fundamental como lo es la didáctica del lenguaje. Estas transformaciones han aportado a la práctica docente una nueva forma de auto cuestionamiento sobre los aspectos que hacen parte del diario accionar dentro del aula de clases, a no seguir actuando como antes sino en comprender que existe una renovación que se vive día a día a través de esas mismas experiencias.

Aspecto que corrobora lo planteado por Schön (1992) quien considera que

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectivamente y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas para la reconstrucción permanente de la realidad escolar (pág. 89).

Es así, como estas nuevas formas de visionar la enseñanza del lenguaje, desde un enfoque discursivo-interactivo, irrumpió sobre esas viejas prácticas de enseñanza, las cuales estaban enmarcadas bajo la sombra de enfoques tradicionalistas y repetitivos, en cuanto a la concepción de la enseñanza del lenguaje, por lo que, al adquirir nuevas herramientas y experimentar sobre estas nuevas posibilidades, se abre un nuevo camino el cual resulta satisfactorio y estimulante en el quehacer docente.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación y luego de evidenciar las transformaciones positivas en la producción textual argumentativa, en los estudiantes participantes, a partir de la ejecución de una SD de enfoque discursivo- interactivo, el grupo investigador realiza las siguientes recomendaciones:

Como primera instancia, se recomienda el uso de secuencias didácticas como herramientas para optimizar los aprendizajes de los estudiantes en la enseñanza del lenguaje, puesto que estas permiten el trabajo colaborativo, la interacción oral con los compañeros y la intervención del docente; siempre y cuando todas las actividades ejecutadas durante la SD estén orientadas desde perspectivas comunicativas que articulen situaciones reales y de contexto.

Así mismo, se sugiere hacer uso de rejillas como instrumentos de evaluación, con el fin de mejorar los desempeños de los estudiantes en la identificación, comprensión y uso del texto argumentativo, teniendo en cuenta las dimensiones estudiadas y sus indicadores: situación de enunciación, superestructura y el uso de algunos recursos persuasivos, aspecto que mejorará el desarrollo de la competencia argumentativa, si se tiene en cuenta que este aspecto se ha convertido en un reto dentro del sistema educativo en Colombia, no obstante, el grupo investigador coincide que su enseñanza se debe implementar desde los primeros años de escolaridad para mejorar el desempeño en esta competencia.

Es por esta razón que se invita a los docentes de lenguaje a abordar con más regularidad el género ensayo en el aula de clases, con el propósito de mejorar la producción textual argumentativa de los estudiantes, teniendo en cuenta enunciatarios reales; además, abordar temas

de contexto que resulten significativos para los estudiantes, lo cual permitirá el desarrollo de competencias argumentativas al momento de asumir y defender sus puntos de vista, en donde el aula de clases se convierta en un escenario de argumentación.

Con respecto a la dimensión recursos persuasivos (definición, comparación, los hechos y las pruebas), se recomienda potenciar su uso en la producción de textos argumentativos en el aula de clases, con el propósito de dar credibilidad y contundencia al discurso escrito.

En cuanto a la producción textual argumentativa, específicamente la escritura de ensayos, se sugiere trabajarlo desde un enfoque discursivo-interactivo, puesto que desde Martínez (2002) puesto que esta perspectiva le permite a los estudiantes el desarrollo de la competencia discursiva relacional, lo cual posibilita el desarrollo de competencias en el reconocimiento de las múltiples modalidades argumentativas y de argumentación razonada. Otro aspecto importante, es que a través de este enfoque se abren nuevos espacios para el aprendizaje colaborativo en el aula de clases, posibilitando la autorregulación grupal, en donde los estudiantes se convierten en verdaderos actores de la lengua escrita favoreciendo el desarrollo de habilidades en su competencia discursiva desde la dinámica enunciativa del texto, además, los estudiantes puedan asumir puntos de vista y una posición crítica frente a cualquier tema y defenderlo en el contexto de una sociedad cambiante.

Para finalizar, es importante tomar en consideración el articular a las prácticas educativas ciertas operaciones como: la observación, el análisis y la interpretación, usando como instrumento el diario de campo, si se tiene en cuenta que por medio de estos registros el docente tiene la oportunidad de llegar a reflexionar sobre su misma práctica y convertir, sus vivencias en esos saberes de experiencia, los cuales, según Perrenoud (2007), hacen parte de lo que se denomina un docente reflexivo.

Referencias Bibliográficas

- Agudelo, M. (2007). Importancia del lenguaje en el ámbito educativo. *Revista de Ciencias Humanas, UTP, N° 36*, 57.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (Diciembre de 2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 29-60.
Recuperado el 22 de Julio de 2017, de www.didactext.net
- Álvarez, T., Uribe, G., Camargo, Z., & Zambrano, J. D. (2017). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Bajtín, M. (1982). "El problema de los géneros discursivos". *En Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla.
- Bolívar, A., & Montenegro, R. Producción de Textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios vol.10*, 92-103. 2012.
- Camps, A. & Dolz. (1995). Enseñara argumentar un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 5-8. Dialnet.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación.*, 20.
- Camps, A. (2007). *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Recuperado el septiembre de 2016, de Google acadmico.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura y la escritura*. Barcelona: ANAGRAMA,S.A, 2006.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la Escritura*. Barcelona: ANAGRAMA, S.A. 1995.

- Cassany, D. (1999). Actitudes y valores de la composición escrita. *Alegría de enseñar. Revista para maestros y padres*, 22-28.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, 36-37: 11-33.
- Cassany, D., Sans, G., & Luna, M. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Díaz, A. (2009). *La argumentación escrita*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- El televisor., V. M. (s.f.). Mafalda y el Televisor. Obtenido de Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=QqrmAM2v4xQ>
- Especiales Pirry, c. R. (2014). Cocinando por la Paz. Bogotá. Obtenido de
www.canalrcn.com/.../especiales-pirry/.../capitulo-2-de-noviembre-...
- Fereiro, E., & Teberosky, A. (1991). *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos*. Lectura y vida, 1981.
- Garzón, M. (2012). Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa de ciencias del deporte en la UTP. *Repositorio.utp.edu.co*.
- Gerson, B. (1979). *Observación participante y diario de campo en el docente*. Revista perfiles educativos. México D.F.
- Gil, M. G. (2007). Importancia del lenguaje en el ámbito educativo. *Revista de Ciencias Humanas, UTP*, 58.
- González, J. (2004). Genealogía del ensayo. Departamento de Letras Hispánicas, Universidad de Guadalajara, 2004.

- Guerra, D y Pinzón, L. (2014). Implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque Discursivo-Interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo Inglés. Pereira.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de cultura económica.
- Hayes, & Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*.
- ISCE, 2. (Marzo de 2017). *COLOMBIA APRENDE*. Recuperado el 7 de Abril de 2016, de MINEDUACCION: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/86402>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica. Secretaría de Educación Pública. México,D.F.
- Martínez, M. (1998). *Hacia un modelo de lectura y escritura, una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2002). *Estrategia de Lectura y Escritura de textos, perspectiva teóricas y talleres. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Calidad Educativa en América Latina con base en Lectura y Escritura*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2000). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali, Colombia: Unidad de Artes gráficas de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2001). *Aprendizaje de la argumnetación razonada. Desarrollo temático de los textos argumnetativos y expositivos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- MEN. (6 de Febrero de 2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. MEN 2016-2026.

- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla entre profesores y alumnos*. 2 ed. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional, R. d. (1997). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, R. d. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Núñez, L. P., & Parodi, G. (2002). *En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito, en María Cristina Martínez. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos argumentativos académicos*. . Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Ortiz, C; Morales, M, y Jiménez, H. (2013). *Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos. Revista Amazonía Investiga, páginas 4- 27, Florencia, Caquetá*.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos, una alternativa cognitivo-discursiva. www.scielo.cl.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos y su producción en el aula. Artículo de Media: utp.edu.co/referencias_bibliograficas/uploads/articulo/991_
- Pérez, M. (2001). Competencia comunicativa y argumentación en el aula. Elementos básicos del ensayo argumentativo. <http://www.socolpe.org/data/public/libros/Competencias/Competencias%20PDF/Conferencia%20Mauricio%20P%20E9rez.pdf> (pág. 7). En manuscrito.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación ICFES.

- Pérez , M., & Roa, Casas, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer Ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. .* Bogotá, D.C: Secretaría de Educación Distrital.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* México, D.F: Editorial Graó, Colofón, abril 2007.
- Pimiento, M. (2012). Las concepciones de los docentes sobre competencias de lectura y escritura en la formacion de los estudiantes en las difrentes areas del conocimiento. Pereira.
- RAE. (14 de 07 de 2017). Diccionario de la Real Academia Española.
- Rincón, G. (2006). *La Didáctica De La Lengua Castellano: Reconcepctualizaciones y Retos Actuales .* Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Roríguez, M. E. (1996). *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto. .* Buenos Aires: Lectura y Vida N° 2.
- Sánchez, C. (2002). Ensayos: Anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar. (F. d. Universidad de Antioquia, Ed.) *Revista Educación y pedagogía. Volumen XVIII N° 31*, 135-148.
- Sánchez, I., & Álvarez, N. (2001). *El discurso argumentativo de los escolares Venezolanos en María Cristina Martínez: Aprendizaje de la argumentacin razonada.* Cali: Cátedra de la UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.
- Silvestri, A. (2001). *Dificultades en laproduccion de la argumentación razonada en el adolescente.* Compilado por Martinez Maria C, en *Aprendizaje de la argumentación*

razonada. Desarrollo Temático de los textos expositivos y argumentativos. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, editorial artes gráficas, Universidad del Valle.

Schön, D. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, España. Paidós.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir.* Barcelona: Universidad Autónoma-Horsori.

Teun A, V. D. (2000). *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona: Gedisa.

Torres, I. (2005) *Una Iniciación a la escritura argumentativa efectos de-una-intervención para enseñar a escribir un ensayo argumentativo a estudiantes de décimo grado de un Centro Educativo Distrital de Bogotá. Bogotá D.C. Universidad de los Andes.*

Vygotski, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires: La Pleyade.

Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje, traducido por Martínez MC, Universidad del Valle.* Paris: Terrains Edition Scineces Sociales.

Weston, A. (1992). *Las Claves de la Argumentación.* Barcelona, España: Ariel, S.A.

Zubiría, J. d. (2015). ¿Es posible una educación para la Paz? *Semana.* Obtenido de <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-relacion-hay-entre-la-educacion-la-paz/448737->

Anexo 1. Consentimiento Informado



Universidad
Tecnológica
de Pereira



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MACROPROYECTO DE LENGUAJE

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación **EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE DISCURSIVO INTERACTIVO, PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, GÉNERO ENSAYO, EN ESTUDIANTES DEL GRADO DÉCIMO** adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

- **Objetivo de la Investigación:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque discursivo-interactivo, en la producción de textos argumentativos, género ensayo, de los estudiantes del grado décimo, de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, de Riohacha, La Guajira.

Justificación de la Investigación: La actividad de la producción textual argumentaba ha sido una tarea difícil para la mayoría de los estudiantes no solamente en el departamento de La Guajira sino a nivel nacional. Han sido muchos los interrogantes que han surgido en la cotidianidad del trasegar pedagógico dentro del aula de clase, pues por un lado está el rol del docente frente a esta situación, con el poco uso de estrategias que tal vez no logran captar la atención y por otro lado la actitud pasiva del estudiante al enfrentarse a la actividad de la producción textual.

En el contexto actual los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, no escapan a esta problemática, puesto que nuestros jóvenes presentan dificultades al momento de producir textos y, mucho más, si se trata de textos argumentativos. Por otra parte, los resultados de la Prueba SABER dan evidencia de la debilidad que presentan los estudiantes en la competencia escritural. De ahí, que nuestro propósito con esta investigación sea la de mejorar la producción de textos argumentativos tipo ensayo, en los estudiantes de décimo grado de la Institución, a través de la implementación de una secuencia didáctica.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción de textos argumentativos tipo ensayos de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la producción de textos argumentativos tipo ensayo de los estudiantes después de aplicada la propuesta

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará producción de textos argumentativos en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a las docentes Lilia Ester Díaz Díaz y Yuliza María Fontalvo Figueroa.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Riohacha, La Guajira, a los _____ días, del mes _____ del año 2017.

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo

Firma del testigoCédula:

Anexo 2. Secuencia Didáctica: El papel de la escuela en la construcción de la Paz.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DE ENFOQUE DISCURSIVO-INTERACTIVO,
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, GÉNERO ENSAYO,
CON ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO.**

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua castellana
- **Nombre del docente:** Lilia Díaz Díaz & Yuliza Fontalvo Figueroa
- **Grupo o grupos:** 10° 02 y 10°03
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Primer semestre de 2017
- **Número de sesiones:** 13
- **Número de clases:** 45 horas.

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA: Aulas de Paz, escenarios para la producción de ensayos argumentativos.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

OBJETIVO GENERAL

Producir ensayos argumentativos relacionados con el papel de la escuela en la construcción de la paz, atendiendo a las características propias del género, con los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proponer la situación de enunciación para la producción de ensayos argumentativos.
- Planificar la escritura del texto teniendo en cuenta los datos relevantes en la producción de un ensayo argumentativo.
- Producir ensayos atendiendo a las características de la superestructura del texto argumentativo: tesis, argumentos y conclusión.
- Construir ensayos argumentativos teniendo en cuenta algunos recursos persuasivos como: la definición, la comparación y los hechos y pruebas, con el propósito de convencer al lector.
- Escribir, revisar y reescribir el texto con el propósito de hacer las correcciones pertinentes.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Contenidos conceptuales:

- La argumentación oral y escrita.
- La situación de enunciación en la argumentación: sujeto enunciatario, sujeto enunciador, lo referido.
- Superestructura del ensayo argumentativo: tesis, argumentos y conclusión.
- Recursos persuasivos de la argumentación, como: la definición, la comparación y los hechos y pruebas.
- Manejo de conflictos desde el aula de clases.
- La escuela como escenario de paz.

Contenidos procedimentales:

- Lectura y análisis de textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Dramatizaciones acerca de la resolución pacífica de conflictos en el aula.

- Planteamientos de problemas o problemáticas en donde surja la necesidad de argumentar oralmente.
- Juegos de roles acerca de la argumentación oral con los estudiantes.
- Uso de materiales audiovisuales para mediar los conocimientos, tales como: videos, computador, grabadoras, películas.
- Realización de un debate para fortalecer la argumentación oral.
- Panel de expertos donde hay diferentes puntos de vista.
- Lectura y análisis de textos argumentativos.
- Lectura y análisis del texto experto.
- Planificación, escritura y revisión de un ensayo argumentativo en equipos de trabajo.
- Producción y publicación de un ensayo argumentativo.
- Síntesis y evaluación de la secuencia didáctica.
- Socialización y cierre de la secuencia didáctica.

Contenidos actitudinales:

- Juicios de valor con respecto a la construcción de la paz desde las aulas de clase.
- Posturas críticas y reflexivas frente al papel de la escuela en la construcción de la paz.
- Respeto por el punto de vista y opiniones distintas sobre un tema.
- Participación activa de las metodologías propuesta.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Aprendizaje colaborativo.
- Construcción guiada del conocimiento.
- Lectura y análisis del texto experto: El Cataclismo de Damocles, de Gabriel García Márquez.
- Video cocinando por la paz de especiales Pirry.

<https://www.canalrcn.com/programas/pirry/videos/capitulo-2-de-noviembre-especiales-pirry-cocinando-por-la-paz-30931>.

Manual de convivencia escolar de la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione.

Guía # 49 sobre la convivencia escolar en Colombia (MEN).

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: LANZAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

OBJETIVOS:

- Socializar la secuencia didáctica a los estudiantes y padres de familia y despertar la motivación por medio de diferentes estrategias metodológicas como: dramatizaciones y disertaciones sobre los temas expuestos.
- Indagar los saberes previos de los estudiantes acerca del tema y del tipo de texto.
- Generar contextos de escritura asociados a ciertos parámetros de comunicación.
- Negociar y establecer los acuerdos acerca de la metodología y actividades a realizar durante la ejecución de la secuencia.

APERTURA:

Se inició esta sesión ubicándonos en el aula múltiple de la Institución, la cual se encontraba ambientada con antelación con motivos alusivos a la PAZ.

Recibimos a los estudiantes y a los padres de familia (quienes habían sido invitados al evento), con un saludo de bienvenida y dimos a conocer a los estudiantes y a los padres de familia, los objetivos de la actividad.

DESARROLLO:

Contexto Generador:

Como primera actividad se presentó ante el grupo una serie de tres dramatizaciones o sketches que habían sido preparados con varios estudiantes de los grados once, los cuales trataron acerca resolución de conflictos en el aula. Estas dramatizaciones estuvieron divididas de la siguiente forma: el primer grupo hizo una representación sobre una situación de la pérdida de un celular. Este primer conflicto fue resuelto de manera pacífica, a través de la intervención del coordinador, el cual estuvo representado por un estudiante.

Luego, un segundo grupo que hizo la representación de una discusión entre niñas dentro del aula de clases, que no fue resuelta con antelación y la terminó con agresión física y verbal, en esta situación se evidenció la poca tolerancia y la falta de conocimiento del manual de convivencia; y la tercera dramatización consistió en un enfrentamiento de un estudiante con el maestro, al no acatar una orden, la

cual fue resuelta con la intervención del Psicorientador de la escuela y junto con los padres de familia (todos los personajes son estudiantes del grado 11 03, los cuales tienen a bien colaborar en la apertura de esta secuencia).

Después de la representación de los sketches, los estudiantes fueron reunidos en mesa redonda, a quienes les hicimos las siguientes preguntas relacionadas a la temática central de cada drama representado. Para la socialización de estas preguntas tomamos un espacio de 15 minutos en los cuales los estudiantes participaron activamente, resaltando el respeto por la palabra y la opinión de los demás.

- ¿Qué tipo de conflictos se evidenciaron en los sketches?
- ¿Cómo fue la manera de resolverlos?
- ¿Cómo consideras que es la mejor manera de resolver una dificultad usando la violencia o estableciendo acuerdos de reconciliación? ¿Por qué?
- Dar razones o argumentos acerca de la importancia de la resolución de conflictos de manera pacífica.
- Expresa tu punto de vista acerca de las consecuencias de los conflictos no solamente en el aula sino en la sociedad.
- Expresa tu punto de vista acerca de la manera como la falta de perdón impide al ser humano realizarse o ser feliz.

Luego de resolver y escuchar sus intervenciones, entramos a indagar a todo el grupo acerca de las siguientes preguntas, con el fin de generar en ellos la necesidad de la escritura.

- ¿Cómo te sentiste al ver las tres dramatizaciones?
- ¿Cuáles son las causas de la falta de tolerancia entre los estudiantes de tu colegio?
- ¿Puede la falta de tolerancia traer como consecuencia la agresión entre compañeros de clase? ¿Por qué?
- ¿Consideras que los sucesos ocurridos en los sketches tienen que ver con lo que comúnmente suceden en nuestra jornada escolar?
- ¿Consideras que el tema de la reconciliación de conflictos dentro del aula de clases se presta para producir textos de tipo argumentativo?
- ¿En qué tipo de textos argumentativos crees que puede ser abordado el tema de la paz, la tolerancia y la sana convivencia en las aulas?
- ¿Cuáles de los siguientes textos te parecen que son argumentativos: ensayos, artículos de opinión,

cuentos, ¿cartas?

- ¿Te gustaría escribir ensayos sobre el tema de la paz y la reconciliación dentro de las aulas de clase?

Es en ese momento y al escuchar las respuestas del grupo en general, hicimos la presentación de los objetivos de la secuencia didáctica y se les dijo que ellos eran los actores principales el proceso, como también le dimos a conocer el nombre de nuestra tarea integradora la cual era “**Aulas de Paz**”.

Le dimos a conocer al grupo que nuestra secuencia didáctica tenía el propósito de enseñarles, a través de unas sesiones planificadas, la producción de los ensayos argumentativos, los cuales ellos iban a aprender a construir a medida que íbamos aplicando las actividades en las que se necesitaba de su total disposición en cuanto a disciplina, respeto por la opinión de los demás, la puntualidad, el dinamismo y la creatividad de cada estudiante. Además, charlamos con nuestros estudiantes que la producción de ensayos argumentativos era necesario aprenderlo para poder expresar puntos de vista diferentes, y que los ensayos que ellos construirían tendrían un destinatario o estarían dirigidos a alguien en específico.

Además, negociamos con ellos a partir de los siguientes ítems:

- El tema central del cual iban a escribir será acerca del papel de la escuela en la construcción de la paz.
- Que van a aprender a construir ensayos argumentativos siguiendo algunas pautas ya estudiadas por algunos expertos.
- ¿Quiénes van a leer sus ensayos?
- ¿Qué temas se puede tratar en la secuencia además de la paz en las aulas?
- ¿En qué lugares podemos hacer consultas acerca del tema: internet, prensa, revistas, manual de convivencia de la institución, ¿redes sociales?
- ¿En dónde vamos a publicar los escritos realizados, el periódico mural, un periódico estudiantil?
- ¿En dónde se llevarán el registro de sus escritos: ¿una carpeta, un portafolio de evidencias?
- ¿Les parece que sean ustedes mismos los diseñadores de esos portafolios o carpetas?,

Juegos de roles:

Luego de establecer los acuerdos les pedimos a los estudiantes que conformaran grupos de tres estudiantes los cuáles serían sus equipos de trabajo durante la ejecución de la secuencia didáctica.

Ya conformados los equipos le solicitamos que se colocaran un nombre que los identificara como equipo, y luego por equipo un rol para cada estudiante; por ejemplo: vocero, negociador, líder del grupo,

etc.

CIERRE Y EVALUACIÓN:

Al finalizar, y para establecer los acuerdos o contrato didáctico, a cada equipo de trabajo le entregamos una figura alusiva a la paz en la cual había un espacio para que los equipos de trabajo plasmaran sobre el papel, sus expectativas, compromisos y retos que asumirían en la implementación de las sesiones.

Los estudiantes entregaron sus compromisos, y estos fueron ubicados en un lugar especial y visible en el aula de clases. Además, cada estudiante plasmó su huella en una cartelera blanca ubicada en un espacio del aula de clases con el propósito de comprometerlos y recordar en cada sesión lo pactado.

Socialización:

En este momento se les permitió a los estudiantes compartir sus expectativas en cuanto a la secuencia didáctica que implementamos con ellos.

Metacognición:

Para finalizar hicimos una reflexión sobre si se cumplieron los objetivos propuestos en la primera sesión, y junto con nuestra ayuda los estudiantes en conjunto evaluaron como les había parecido la actividad, lo que se había aprendido y sobre las expectativas que esta había generado.

Como actividad para la casa se les pidió a los estudiantes diseñar sus propias carpetas o portafolios para llevar el registro de sus escritos. Esta carpeta debía ser traída en la próxima sesión de la Secuencia didáctica.

Es en ese momento y al escuchar las respuestas del grupo en general, hicimos la presentación de los objetivos de la secuencia didáctica y se les dijo que ellos eran los actores principales el proceso, como también le dimos a conocer el nombre de nuestra tarea integradora la cual era “**Aulas de Paz**”.

Le dimos a conocer al grupo que nuestra secuencia didáctica tenía el propósito de enseñarles, a través de unas sesiones planificadas, la producción de los ensayos argumentativos, los cuales ellos iban a aprender a construir a medida que íbamos aplicando las actividades en las que se necesitaba de su total disposición en cuanto a disciplina, respeto por la opinión de los demás, la puntualidad, el dinamismo y la creatividad de cada estudiante. Además, charlamos con nuestros estudiantes que la producción de ensayos argumentativos era necesario aprenderlo para poder expresar puntos de vista diferentes, y que los ensayos que ellos construirían tendrían un destinatario o estarían dirigidos a alguien en específico.

Además, negociamos con ellos a partir de los siguientes ítems:

- El tema central del cual iban a escribir será acerca del papel de la escuela en la construcción de la paz.
- Que van a aprender a construir ensayos argumentativos siguiendo algunas pautas ya estudiadas por algunos expertos.
- ¿Quiénes van a leer sus ensayos?
- ¿Qué temas se puede tratar en la secuencia además de la paz en las aulas?
- ¿En qué lugares podemos hacer consultas acerca del tema: internet, prensa, revistas, manual de convivencia de la institución, ¿redes sociales?
- ¿En dónde vamos a publicar los escritos realizados, el periódico mural, un periódico estudiantil?
- ¿En dónde se llevarán el registro de sus escritos: ¿una carpeta, un portafolio de evidencias?
- ¿Les parece que sean ustedes mismos los diseñadores de esos portafolios o carpetas?,

Juegos de roles:

Luego de establecer los acuerdos les pedimos a los estudiantes que conformaran grupos de tres estudiantes los cuáles serían sus equipos de trabajo durante la ejecución de la secuencia didáctica.

Ya conformados los equipos le solicitamos que se colocaran un nombre que los identificara como equipo, y luego por equipo un rol para cada estudiante; por ejemplo: vocero, negociador, líder del grupo, etc.

CIERRE Y EVALUACIÓN:

Al finalizar, y para establecer los acuerdos o contrato didáctico, a cada equipo de trabajo le entregamos una figura alusiva a la paz en la cual había un espacio para que los equipos de trabajo plasmaran sobre el papel, sus expectativas, compromisos y retos que asumirían en la implementación de las sesiones.

Los estudiantes entregaron sus compromisos, y estos fueron ubicados en un lugar especial y visible en el aula de clases. Además, cada estudiante plasmó su huella en una cartelera blanca ubicada en un espacio del aula de clases con el propósito de comprometerlos y recordar en cada sesión lo pactado.

Socialización:

En este momento se les permitió a los estudiantes compartir sus expectativas en cuanto a la secuencia didáctica que implementamos con ellos.

Metacognición:

Para finalizar hicimos una reflexión sobre si se cumplieron los objetivos propuestos en la primera sesión, y junto con nuestra ayuda los estudiantes en conjunto evaluaron como les había parecido la actividad, lo que se había aprendido y sobre las expectativas que esta había generado.

Como actividad para la casa se les pidió a los estudiantes diseñar sus propias carpetas o portafolios para llevar el registro de sus escritos. Esta carpeta debía ser traída en la próxima sesión de la Secuencia didáctica.

SESIÓN No 2. NARRAR, EXPLICAR Y ARGUMENTAR. PROPÓSITOS DE LOS TEXTOS.

OBJETIVOS:

- Identificar la intención comunicativa y el propósito que caracteriza el texto narrativo, el texto expositivo y el texto argumentativo.
- Establecer diferencias entre los textos narrativo, expositivo y argumentativo

APERTURA:

Iniciamos dando a conocer la metodología y los objetivos esperados en esta sesión. Luego se realizó un breve repaso sobre lo visto y aprendido en el encuentro anterior, les recordamos a los estudiantes acerca de los acuerdos establecidos motivándolos a continuar la secuencia.

DESARROLLO:**Actividad 1: Narrar, informar, defender”: la intención comunicativa de algunos textos.**

Iniciamos esta actividad pidiéndoles a los estudiantes que se dividieran esta vez en tres grandes grupos. A cada grupo se le hizo entrega de un texto diferente así: grupo # 1 *un texto narrativo*, grupo #2 *un texto expositivo*, grupo # 3 *un texto argumentativo*.

Cada grupo tenía un tiempo de 20 minutos para hacer la lectura grupal y compartir acerca del texto leído.

Después de haber cumplido el tiempo establecido nos ubicamos en mesa redonda y cada equipo de trabajo eligió a un compañero quien haría los pases de líder del grupo, este estudiante nos hacia un comentario general acerca del texto leído, para lo cual el estudiante pasaba al frente de todos, los demás estaba atentos a

lo que se estaba diciendo, se animaba a los estudiantes a mantener silencio y respetar la palabra con el fin de que resolvieran dudas e inquietudes.

A continuación, la maestra dirigió al grupo escribiendo las siguientes preguntas en el tablero, estas preguntas estaban dirigidas a todo el grupo:

- ¿Cuál es el título del texto?
- ¿Cuál es el estado inicial de los personajes?
- ¿Qué fenómeno se pretende explicar?
- ¿Cuáles es la fuerza de transformación de los personajes?
- ¿Cuáles son los argumentos usados por el autor?
- ¿Cuál es el tema principal del texto?
- ¿En cuál de los textos el autor defiende su punto de vista?
- ¿Qué se quiere explicar a través del texto?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Cuál es el punto de vista o la tesis que se quiere defender?
- ¿Cuál es el tipo de narrador?
- ¿Cuál es el estado final de los personajes del texto?
- ¿A qué conclusión llega el autor?
- ¿En qué tiempo suceden la historia?
- ¿Cuál es el principal tema que se quiere explicar o dar a conocer?
- ¿A quién o a quienes está dirigido el texto?
- ¿De qué pregunta y en qué lugar pudo surgir esta explicación?
- ¿Qué definiciones se encuentran en el texto?

A medida que los estudiantes daban sus respuestas la maestra escribía las frases o respuestas en el tablero de tal manera que quedaran clasificadas en tres columnas una de acuerdo con el tipo de texto.

Al momento que se acabaron las preguntas la maestra guió a los estudiantes para que reflexionaran sobre el siguiente interrogante ¿Por qué razón las preguntas no aplican para todos los textos?, al escuchar sus respuestas y para concluir la maestra les pidió que dieran sus opiniones al respecto, esto se hizo con el fin de que ellos mismos fueran los que construyeran sus propios conceptos sobre cada tipo de texto.

Actividad 2:

Como segunda actividad, la maestra entregó una cartulina y marcadores por cada grupo y le pidió a cada equipo de trabajo que realizaran un mapa conceptual sobre el tipo de texto que les correspondió.

La actividad consistió en que en un tiempo de 10 minutos cada grupo debía ubicar en orden: el propósito de cada texto, las características y la estructura que lo caracteriza.

Tipos de texto

Texto narrativo

Texto expositivo

Texto argumentativo

Socialización:

Después de que los grupos de trabajo organizaron cada mapa conceptual, se le dio un espacio de 30 minutos para que cada grupo hiciera la presentación del texto haciendo uso del mapa conceptual realizado en la actividad grupal, a cada equipo le tocaba explicar el propósito del texto que le había correspondido.

CIERRE Y EVALUACIÓN:

Para finalizar esta sesión nos ubicamos en mesa redonda e hicimos un conversatorio en el cual se les dio la oportunidad que ante el grupo los estudiantes participaran estableciendo las diferencias entre los tres tipos de textos vistos.

Metacognición:

Como cierre de esta actividad le pedimos a cada estudiante que de manera individual reflexionara sobre los siguientes interrogantes:

¿Qué he aprendido?

¿Qué aspectos debo reforzar?

Con el propósito que los estudiantes se autorregularan se les dio la oportunidad durante 10 minutos para socializar sus aprendizajes sobre lo trabajado.

Luego, hicimos una valoración sobre si se cumplieron los objetivos propuestos en esta sesión.

Como tarea para la próxima sesión los estudiantes hicieron el compromiso de seguir consultando sobre los tipos de texto visto en la clase y para el próximo encuentro deberían traer una carpeta para usarla como dossier o portafolio de evidencias en donde consignaran sus actividades individuales y grupales.

SESIÓN No 3: “MAFALDA Y EL TELEVISOR”, ACTIVACIÓN DE LOS SABERES PREVIOS

OBJETIVOS:

- Activar los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la argumentación.
- Proponer situaciones de comunicación en donde los estudiantes deberán producir argumentos orales.

APERTURA:

Dimos inicio a la sesión dando a conocer los objetivos esperados y realizando un repaso sobre lo trabajado en la sesión anterior.

Recordamos los compromisos y las actividades asignadas en el anterior encuentro, para lo cual se esperaba un proceso de retroalimentación acerca del propósito que es la argumentación en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Luego, se hicieron las siguientes preguntas con el propósito de activar los conocimientos previos de los estudiantes.

¿En qué situaciones de la vida diaria usas juicios o razones para demostrar que algo es cierto?

¿Si quieres pedir un permiso a tus padres o familiares para una fiesta a la que quieres ir que razones usas para convencerlos?

¿Si quieres tener el ultimo celular de moda, ¿Qué razones darías a tus padres para que te lo compren?

DESARROLLO:

Como primera actividad se proyectó el video “*Mafalda y el televisor*” el cual fue obtenido de Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=QqrmAM2v4xQ>.

Luego de observar el video se realizaron las siguientes preguntas, con el propósito de que los estudiantes produjeran argumentos orales:

¿Por qué razón Mafalda quiere tener un televisor en casa?

¿Qué opinión tiene el papá de Mafalda acerca de la televisión?

¿Qué razones o argumentos le da Mafalda al papá para convencerlo?

¿Cuáles son las razones o los argumentos por los cuales el papá de Mafalda no quiere comprarle un televisor a su hija?

¿A qué otros argumentos acuden el papá de Mafalda para manifestar su punto de vista?

¿Crees que la televisión puede ser un objeto manipulador con sus contenidos? ¿Por qué?

¿Consideras que el no tener aparatos tecnológicos te hace diferente de los demás?

¿Cómo crees tú que el uso de la tecnología influye en la vida de las personas?

A continuación, los estudiantes se reunieron en sus equipos de trabajo, luego, con la guía y orientación de la maestra realizó una lluvia de ideas en el tablero acerca de las diferentes razones o argumentos dados por ambos personajes en el video.

Argumentos dados por Mafalda Argumentos dados por su padre

Socialización: En este momento de la clase los estudiantes participaron activamente dando sus argumentos y razones por las cuales consideraban sus respuestas, haciendo énfasis en el respeto por la palabra y la opinión de los demás y los diferentes puntos de vista.

CIERRE Y EVALUACIÓN:

Al finalizar nos ubicamos en mesa redonda y se determinó si se habían cumplido los objetivos propuestos inicialmente.

Metacognición:

Como cierre se llevó a cada estudiante a hacerse las siguientes preguntas y en un espacio de 5 minutos debían responder en una hoja los siguientes interrogantes con el propósito que cada estudiante se autorregulara sobre lo aprendido en la sesión:

¿Que he aprendido?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué debo hacer para mejorar?

Luego de responder cada interrogante sus respuestas serian guardadas en su portafolio o carpeta de evidencias.

Para el próximo encuentro se asignaron actividades de consulta sobre la argumentación oral.

SESIÓN No 4 “COCINANDO POR LA PAZ”. DEBATE

OBJETIVOS:

- Proponer situaciones de enunciación en donde los estudiantes deberán producir argumentos orales.
- Identificar los componentes de la situación de enunciación en la argumentación: sujeto enunciador, sujeto enunciatario y lo referido en diferentes textos.
- Ejercitar la argumentación oral, la capacidad de escuchar y la participación activa por medio del debate.
- Respetar las opiniones y puntos de vista de los demás

APERTURA

Dimos inicio dándoles a conocer a los estudiantes los objetivos propuestos en esta sesión. De igual manera, motivamos al grupo a continuar con la misma dinámica de respeto por el punto de vista de cada uno. Incentivándolos a continuar las sesiones de manera amena y en actitud de respeto y tolerancia.

A continuación, Se dio inicio a la sesión haciéndoles las siguientes preguntas con el fin de revisar la actividad asignada en la sesión anterior., preguntándole a los estudiantes sobre la tarea asignada en la sesión anterior que era investigar sobre la argumentación oral para lo cual responderán a los siguientes interrogantes:

¿Qué es la argumentación oral?

¿Qué actividades requieren de la argumentación oral?

Luego de la socialización de las respuestas les anunciamos a los estudiantes que se les iba a proyectar un video sobre un programa de especiales Pirry titulado “Cocinando por la paz”, tomado de:

Especiales Pirry, c. R. (2014). Obtenido de www.canalrcn.com/.../especiales-pirry/.../capitulo-2-de-noviembre-.

Para lo cual le hicimos los siguientes interrogantes con el fin de activar los conocimientos previos:

- ¿Qué te dice el título?
- ¿Cómo crees que se puede dar solución a los conflictos presentados entre grupos que están al margen de

la ley?

- ¿Para ti qué es la reconciliación?
- ¿A quién o a quiénes está dirigido este programa?

DESARROLLO

Actividad 1: Cocinando por la paz.

Como primera actividad proyectamos el video cocinando por la paz, presentado por el reconocido periodista Guillermo Prieto, en su programa “Especiales Pirry”, durante la proyección del video le pedimos a los estudiantes que estuvieran atentos y tuvieran en cuenta las situaciones mostradas en el video para tenerlas en cuenta posteriormente.

Al finalizar el video les pedimos a los estudiantes que describieran las dos situaciones del video en una hoja en blanco, y luego intercambiaran la hoja con otro compañero. En la hoja del compañero debían escribir aspectos relevantes, otro dato importante del video que no haya tenido en cuenta. Esto se repitió dos o tres veces hasta que la hoja regresara al dueño. Luego se hizo la socialización teniendo en cuenta lo que escribieron durante la proyección del video y los datos que anotaron en las hojas de los compañeros.

Actividad 2: Planificación de la actividad

Para iniciar esta actividad, nos reunimos en mesa redonda para la planificación del debate, para lo cual se hizo necesario elegir en el grupo las personas que iban a intervenir y establecer los acuerdos a tener en cuenta:

- Elegir un estudiante quien sería el moderador del grupo, el cual se encargaba de ceder la palabra a cada participante.
- Cada participante tenía un espacio de 5 minutos para dar a conocer sus puntos de vista sobre el tema tratado.
- Los estudiantes se organizan en sus equipos de trabajo y eligen un representante por equipo, a quienes se les da unas preguntas las cuales deben argumentar y defender

De igual manera se resaltaron los siguientes aspectos:

- Debe existir un ambiente de respeto por las opiniones de los demás.
- Se debe tomar conciencia sobre la necesidad de respetar la palabra y la colaboración con el silencio para escuchar al otro, para evitar que algunos participantes monopolicen el uso de la palabra.
- Es necesario como grupo fomentar el espíritu democrático
- No se debe gritar ni burlarse de las opiniones de los demás
- Cada intervención debe ser sustentada con argumentos razonados.
- Al final el moderador deberá relatar las conclusiones a las que llegó el grupo.

“COCINANDO POR LA PAZ”. DEBATE.

Introducción del moderador: Para iniciar el debate el moderador se encargó de introducir el tema con una breve explicación de la primera situación proyectada en el video.

Situación 1. El cielo

Juan Manuel Barrientos es un joven chef de la ciudad de Medellín, quien es pionero de “El Cielo”, una fundación sin ánimo de lucro, que hace posible un programa de convivencia y reconciliación. En la Fundación El Cielo, víctimas de la guerra como Rubén Darío Romero, joven herido en combate y Yeiner, desmovilizado de la guerrilla comparten clases de cocina, luego de compartir y espacios de reconciliación dirigidos por el líder de la fundación Juan Manuel Barrientos, han logrado perdonarse.

A continuación, vamos a debatir sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las razones por las cuales Juan Manuel Barrientos, decidió crear la fundación el cielo?
- Juan Manuel Barrientos argumenta que la paz es una responsabilidad social. ¿Por qué?
- ¿Cuál es el concepto que tiene Juan Manuel Barrientos sobre la guerra? Argumenta tu respuesta.
- De acuerdo con Juan Manuel, ¿cuál es el precio que pagamos todos los colombianos con la guerra? Y ¿cuál es el precio que debemos pagar por la paz? Argumenta tu respuesta.
- ¿Cuál es el mayor ejemplo que nos da el testimonio de vida y reconciliación Rubén Darío Romero, o romeo como le dicen por cariño? ¿Por qué?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del propósito de la fundación el cielo?
- ¿Cuál es el ejemplo que nos da Juan Manuel Barrientos a todos los colombianos?
- ¿Por qué es importante que en Colombia apoyemos proyectos como este?

Respuestas de los participantes en turnos fijos: el moderador dio un espacio para que por parejas los estudiantes pasaran al frente en donde habíamos ubicado dos estrados en el cual estarían ubicados los

participantes.

Alternancia de turnos: el moderador iba planteando las preguntas y los participantes daban sus opiniones respetando su turno.

Situación 2. Fundación SIDOC, la música como medio para generar convivencia.

En el pie de monte de Cali, más exactamente en la comuna de Siloé; encontramos la fundación SIDOC, la cual ha sido una gran repuesta de la comunidad para disminuir los altos índices de violencia y muerte, ya que los niños y niñas y jóvenes hacen parte de la fundación, en donde la primera estrategia es la música y el deporte.

A continuación, vamos a debatir sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Además de pandillas, micro tráfico y violencia que podemos encontrar en la comuna de Siloé?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del propósito de la fundación SIDOC?
- ¿Consideras que el principal propósito de la fundación es dar a conocer sus propuestas de hacer música con materiales alternativos? Si, no. ¿Por qué? Argumenta tu respuesta.
- ¿La fundación SIDOC es una muestra más de que la paz es un compromiso de todos! Sustenta tu punto de vista.
- Además de la falta de oportunidades, la violencia y la falta de tolerancia, existen otras alternativas en la vida. ¿Por qué? Argumenta tu respuesta.
- ¿Por qué es importante que en Colombia apoyemos proyectos como este?

Respuestas de los participantes en turnos fijos: el moderador dio un espacio para que por parejas los estudiantes pasen al frente en donde habíamos ubicado dos estrados en el cual estarían ubicados los participantes.

Alternancia de turnos: el moderador iba planteando las preguntas y los participantes daban sus opiniones respetando su turno.

Conclusiones: a petición del moderador algunos participantes sintetizarían las conclusiones.

Cierre por parte del moderador: el moderador cerró el debate dando gracias a todos por la participación.

CIERRE Y EVALUACIÓN

Para finalizar llevamos a los estudiantes a dar sus opiniones con respecto a la actividad realizada.

De igual manera verificamos si se habían cumplido los objetivos propuestos al inicio de la sesión.

Metacognición:

Como actividad de Metacognición llevamos a los equipos de trabajo a reflexionar sobre el siguiente interrogante: ¿cómo desde las aulas puedo ser un gestor de paz?

OBJETIVOS:

- Proponer situaciones de enunciación en donde los estudiantes deberán producir argumentos orales.
- Identificar los componentes de la situación de enunciación en la argumentación: sujeto enunciador, sujeto enunciatario y lo referido en diferentes textos.
- Ejercitar la argumentación oral, la capacidad de escuchar y la participación activa por medio del debate.
- Respetar las opiniones y puntos de vista de los demás

APERTURA

Dimos inicio dándoles a conocer a los estudiantes los objetivos propuestos en esta sesión. De igual manera, motivamos al grupo a continuar con la misma dinámica de respeto por el punto de vista de cada uno. Incentivándolos a continuar las sesiones de manera amena y en actitud de respeto y tolerancia.

A continuación, Se dio inicio a la sesión haciéndoles las siguientes preguntas con el fin de revisar la actividad asignada en la sesión anterior., preguntándole a los estudiantes sobre la tarea asignada en la sesión anterior que era investigar sobre la argumentación oral para lo cual responderán a los siguientes interrogantes:

¿Qué es la argumentación oral?

¿Qué actividades requieren de la argumentación oral?

Luego de la socialización de las respuestas les anunciamos a los estudiantes que se les iba a proyectar un video sobre un programa de especiales Pirry titulado “Cocinando por la paz”, tomado de:

Especiales Pirry, c. R. (2014). Obtenido de www.canalrcn.com/.../especiales-pirry/.../capitulo-2-de-

noviembre-

Para lo cual le hicimos los siguientes interrogantes con el fin de activar los conocimientos previos:

- ¿Qué te dice el título?
- ¿Cómo crees que se puede dar solución a los conflictos presentados entre grupos que están al margen de la ley?
- ¿Para ti qué es la reconciliación?
- ¿A quién o a quiénes está dirigido este programa?

DESARROLLO

Actividad 1: Cocinando por la paz.

Como primera actividad proyectamos el video cocinando por la paz, presentado por el reconocido periodista Guillermo Prieto, en su programa “Especiales Pirry”, durante la proyección del video le pedimos a los estudiantes que estuvieran atentos y tuvieran en cuenta las situaciones mostradas en el video para tenerlas en cuenta posteriormente.

Al finalizar el video les pedimos a los estudiantes que describieran las dos situaciones del video en una hoja en blanco, y luego intercambiaran la hoja con otro compañero. En la hoja del compañero debían escribir aspectos relevantes, otro dato importante del video que no haya tenido en cuenta. Esto se repitió dos o tres veces hasta que la hoja regresara al dueño. Luego se hizo la socialización teniendo en cuenta lo que escribieron durante la proyección del video y los datos que anotaron en las hojas de los compañeros.

Actividad 2: Planificación de la actividad

Para iniciar esta actividad, nos reunimos en mesa redonda para la planificación del debate, para lo cual se hizo necesario elegir en el grupo las personas que iban a intervenir y establecer los acuerdos a tener en cuenta:

- Elegir un estudiante quien sería el moderador del grupo, el cual se encargaba de ceder la palabra a cada participante.
- Cada participante tenía un espacio de 5 minutos para dar a conocer sus puntos de vista sobre el tema tratado.
- Los estudiantes se organizan en sus equipos de trabajo y eligen un representante por equipo, a quienes

se les da unas preguntas las cuales deben argumentar y defender

De igual manera se resaltaron los siguientes aspectos:

- Debe existir un ambiente de respeto por las opiniones de los demás.
- Se debe tomar conciencia sobre la necesidad de respetar la palabra y la colaboración con el silencio para escuchar al otro, para evitar que algunos participantes monopolicen el uso de la palabra.
- Es necesario como grupo fomentar el espíritu democrático
- No se debe gritar ni burlarse de las opiniones de los demás
- Cada intervención debe ser sustentada con argumentos razonados.
- Al final el moderador deberá relatar las conclusiones a las que llegó el grupo.

“COCINANDO POR LA PAZ”. DEBATE.

Introducción del moderador: Para iniciar el debate el moderador se encargó de introducir el tema con una breve explicación de la primera situación proyectada en el video.

Situación 1. El cielo

Juan Manuel Barrientos es un joven chef de la ciudad de Medellín, quien es pionero de “El Cielo”, una fundación sin ánimo de lucro, que hace posible un programa de convivencia y reconciliación. En la Fundación El Cielo, víctimas de la guerra como Rubén Darío Romero, joven herido en combate y Yeiner, desmovilizado de la guerrilla comparten clases de cocina, luego de compartir y espacios de reconciliación dirigidos por el líder de la fundación Juan Manuel Barrientos, han logrado perdonarse.

A continuación, vamos a debatir sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las razones por las cuales Juan Manuel Barrientos, decidió crear la fundación el cielo?
- Juan Manuel Barrientos argumenta que la paz es una responsabilidad social. ¿Por qué?
- ¿Cuál es el concepto que tiene Juan Manuel Barrientos sobre la guerra? Argumenta tu respuesta.
- De acuerdo con Juan Manuel, ¿cuál es el precio que pagamos todos los colombianos con la guerra? Y ¿cuál es el precio que debemos pagar por la paz? Argumenta tu respuesta.
- ¿Cuál es el mayor ejemplo que nos da el testimonio de vida y reconciliación Rubén Darío Romero, o romeo como le dicen por cariño? ¿Por qué?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del propósito de la fundación el cielo?
- ¿Cuál es el ejemplo que nos da Juan Manuel Barrientos a todos los colombianos?
- ¿Por qué es importante que en Colombia apoyemos proyectos como este?

Respuestas de los participantes en turnos fijos: el moderador dio un espacio para que por parejas los estudiantes pasasen al frente en donde habíamos ubicado dos estrados en el cual estarían ubicados los participantes.

Alternancia de turnos: el moderador iba planteando las preguntas y los participantes daban sus opiniones respetando su turno.

Situación 2. Fundación SIDOC, la música como medio para generar convivencia.

En el pie de monte de Cali, más exactamente en la comuna de Siloé; encontramos la fundación SIDOC, la cual ha sido una gran repuesta de la comunidad para disminuir los altos índices de violencia y muerte, ya que los niños y niñas y jóvenes hacen parte de la fundación, en donde la primera estrategia es la música y el deporte.

A continuación, vamos a debatir sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Además de pandillas, micro tráfico y violencia que podemos encontrar en la comuna de Siloé?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del propósito de la fundación SIDOC?
- ¿Consideras que el principal propósito de la fundación es dar a conocer sus propuestas de hacer música con materiales alternativos? Si, no. ¿Por qué? Argumenta tu respuesta.
- ¿La fundación SIDOC es una muestra más de que la paz es un compromiso de todos! Sustenta tu punto de vista.
- Además de la falta de oportunidades, la violencia y la falta de tolerancia, existen otras alternativas en la vida. ¿Por qué? Argumenta tu respuesta.
- ¿Por qué es importante que en Colombia apoyemos proyectos como este?

Respuestas de los participantes en turnos fijos: el moderador dio un espacio para que por parejas los estudiantes pasen al frente en donde habíamos ubicado dos estrados en el cual estarían ubicados los participantes.

Alternancia de turnos: el moderador iba planteando las preguntas y los participantes daban sus opiniones respetando su turno.

Conclusiones: a petición del moderador algunos participantes sintetizarían las conclusiones.

Cierre por parte del moderador: el moderador cerró el debate dando gracias a todos por la participación.

CIERRE Y EVALUACIÓN

Para finalizar llevamos a los estudiantes a dar sus opiniones con respecto a la actividad realizada.

De igual manera verificamos si se habían cumplido los objetivos propuestos al inicio de la sesión.

Metacognición:

Como actividad de Metacognición llevamos a los equipos de trabajo a reflexionar sobre el siguiente interrogante: ¿cómo desde las aulas puedo ser un gestor de paz?

Cada equipo de trabajo realizó un breve escrito como reflexión de la pregunta y al final leen ante el grupo sus escritos.

Luego guardan sus escritos en la carpeta de evidencia.

Como actividad para la próxima sesión los estudiantes debían seguir consultando sobre la argumentación.

SESIÓN 5: JUEGOS DE ROLES PARA APRENDER A ARGUMENTAR

OBJETIVOS:

- Proponer situaciones de comunicación en donde los estudiantes deberán producir argumentos orales.
- Identificar los componentes de la situación de enunciación en la argumentación sujeto enunciador, sujeto enunciatario y lo referido en diferentes textos.
- Establecer semejanzas y diferencias entre convencer y persuadir.
- Generar situaciones de comunicación en donde los estudiantes deberán asumir diferentes posturas por medio de juego de roles.

APERTURA:

Dimos inicio a la sesión dando a conocer los objetivos esperados y realizando un repaso sobre lo trabajado en las sesiones anteriores, para lo cual se realizó una retroalimentación de los aprendizajes adquiridos y la manera como se había logrado. Además, les preguntamos a los estudiantes acerca de las

dudas que tenían con respecto a la argumentación razonada.

Además, le recordamos al grupo los compromisos y las actividades asignadas en el anterior encuentro, para lo cual se esperaba un proceso de retroalimentación acerca del propósito que es la argumentación escrita en el desarrollo de la secuencia didáctica.

DESARROLLO:

ACTIVIDAD 1: Identifica el propósito y la situación de enunciación en diferentes contextos.

A continuación, les pedimos a los estudiantes reunirse en mesa redonda y les compartimos las siguientes situaciones las cuales primero debían leer de manera individual.

Situación 1:

En la Institución Los Almendros, existen muchas dificultades de tipo académico y de convivencia. El profesor Martín, quien orienta educación física, es un docente dinámico y constantemente se pregunta cómo colaborar desde su área, para que la situación de violencia escolar e intolerancia disminuya entre los estudiantes. Entre sus ideas ha planeado realizar un proyecto institucional para mejorar la convivencia escolar, en donde el deporte sea tomado como un medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. El profesor Martín, reconoce que los recursos que llegan a la Institución no son suficientes como para solventar proyectos, sin embargo, desea realizar un escrito para tratar de convencer a las directivas del colegio para que le apoye al respecto.

Situación 2.

En la Institución Educativa La Sabiduría, se ha incrementado la violencia escolar. Constantemente grupos urbanos y pandillas merodean el colegio a la hora de la salida de los estudiantes, los acosos y amenazas han aumentado en gran número, sobretudo porque la mayoría de las veces los estudiantes inician las peleas desde antes citándose en el Facebook y colocando como punto de encuentro los alrededores de la Institución. Rafael, uno de los vecinos del colegio La Sabiduría, siente que también hace parte de la comunidad educativa y tiene como iniciativa escribir una carta para tratar de convencer a las autoridades de la ciudad de los peligros y riesgos que podría traer esta situación, no solamente al colegio,

sino a toda la población vecina a la Institución Educativa.

Socialización: Luego de realizada la lectura, orientamos a los estudiantes que participaran activamente respondiendo las siguientes preguntas, haciendo énfasis en el respeto por la palabra y los diferentes puntos de vista de los demás.

- ¿Cuál es la dificultad presentada en la escuela Los Almendros?
- ¿Cuál es el punto de vista del profesor Martín con respecto a esta situación?
- ¿A quién o a quienes deberá dirigirse el profesor Martín en su escrito y por qué?
- ¿Cuáles son los argumentos razonados que deberá usar el profesor Martín para tratar de persuadir a sus compañeros y a los directivos de la IE en la ejecución de su proyecto?
- ¿Además de sus compañeros docentes, coordinadores y el director de la escuela a qué o cuales personas deberá dirigirse al profesor Martín, para que su propuesta sea tomada en cuenta?
- ¿Qué elementos del lenguaje deberá usar el profesor Martín en su escrito, para poder convencer a rector de la institución de que su propuesta es viable?
- ¿Cuáles son las causas por las cuales se dan situaciones de incomprensión e intolerancia entre los grupos?
- ¿Qué aspectos generan la indisciplina escolar en tu Institución?
- ¿Cuál es tu punto de vista con respecto a este tema?
- ¿Consideras que el deporte puede ser un medio para disminuir los problemas de intolerancia entre los estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la situación presentada en la IE la sabiduría?
- ¿Cuál es el punto de vista del vecino Rafael con respecto a esta situación?
- ¿A quién o a quienes deberá dirigir su escrito? ¿Por qué?
- ¿Qué argumentos deberá usar Rafael para convencer a las autoridades de la comunidad acerca de la problemática presentada?
- ¿Cuál es tu punto de vista con respecto al comportamiento de los jóvenes en esta institución?
- ¿Por qué razón los jóvenes de esta comunidad tienen este tipo de comportamiento?
- ¿Si Rafael tiene la oportunidad de dirigirse al alcalde de esta comunidad que argumentos usaría para convencerlo que esta situación puede convertirse en una problemática social? ¿De qué manera podrá

convencerlo?

Luego de la intervención de los estudiantes, los invitamos para que se organizaran en forma grupal y respondieran los siguientes interrogantes.

- ¿Consideras que cuando realizamos un escrito de carácter argumentativo debemos tener un destinatario o sujeto enunciatario real? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta cuando se busca convencer a alguien de determinado punto de vista?
- ¿Qué tipos de argumentos se deben usar en estas situaciones?

Socialización: le dimos un espacio a cada equipo de trabajo para que socializaran sus puntos de vistas con respecto a las preguntas realizadas.

Actividad 2. La argumentación en la publicidad

Iniciamos esta actividad recordando a los estudiantes las dos situaciones planteadas en la actividad anterior.

Luego de hacer la retroalimentación, les proyectamos las siguientes imágenes de avisos publicitarios a todo el grupo, en la medida que se proyectaba la imagen le hacíamos los siguientes interrogantes:



Imagen N°1

Tomado de: <https://www.google.com.co/search?q=aqui+esta+el+resto+de+tu+abrigo+de+piel+marcela+kloosterboer&tbn>



Imagen N° 2

Tomado de: <https://www.google.com.co/search?q=espera+lavate+las+manos+dale+una+mano+a+tu+salud+protex&tbn>



Imagen N° 3.

Tomado de:

<https://www.google.com.co/search?q=unas+gotas+de+tu+sangre+son+un+rayo+de+vida+cruz+roja>

Realiza un comentario acerca de la imagen 1

¿Qué nos muestra?

¿Cuál es el mensaje que pretende emitir este aviso publicitario

¿Cuál es la entidad que lo promueve? ¿Quién es el Sujeto enunciador o quien lo dirige?

¿A quién o a quienes está dirigido este aviso? ¿Quién es el Sujeto enunciador o a quién va dirigido?

¿Qué argumentos usa para persuadir a las personas del no uso de piel de animales para fabricar abrigos?

Lo referido.

¿Consideras que este mensaje publicitario apela a los sentimientos o a la razón?

Realiza un comentario acerca de la imagen 2-

¿Qué nos muestra?

¿Cuál es el mensaje que pretende emitir este aviso publicitario?

¿Cuál es la entidad que lo promueve? Sujeto enunciatario.

¿A quién o a quienes está dirigido este aviso? Sujeto enunciador.

¿Qué argumentos usa para dirigirse a las personas sobre la importancia de donar sangre?

¿Consideras que esta imagen apela a los sentimientos o a la razón?

Observa y realiza un comentario de la imagen 3

¿Qué nos muestra?

¿Cuál es el mensaje que pretende emitir este aviso publicitario?

¿Qué empresa lo promueve? Sujeto enunciatario.

¿A quién o a quienes está dirigido este aviso? Sujeto enunciadador.

¿Qué argumentos usa para convencer a las personas de consumir el producto?

Les recordamos a los estudiantes el uso correcto de la palabra y el respeto por el punto de vista de los demás.

Socialización: Para finalizar, le pedimos a los estudiantes que se reunieran en equipos de trabajo y los guiamos a participar activamente sobre lo aprendido en la sesión, a continuación, entre todo el grupo hicimos una lluvia de ideas acerca de los términos persuadir y convencer, a partir del visto en los anuncios publicitarios.

<i>Persuadir</i>	<i>Convencer</i>

A partir de la socialización en grupo les comentamos a los estudiantes que, en el caso de la producción de ensayos, los argumentos apelan a la razón, por lo tanto, sus escritos en este caso serían para convencer a los posibles lectores.

Actividad 3. Juegos de roles para aprender a argumentar.

Para esta actividad les pedimos a los estudiantes que organizaran grupos de diez estudiantes, los cuales

deberían organizar un discurso en el cual usaran argumentos para convencer al resto sobre las siguientes propuestas.

- Papel de candidato a la alcaldía de Riohacha que dice su discurso con el fin de convencer y recibir aceptación de la comunidad para que voten por él.
- Papel de personero estudiantil que trata de convencer al rector para que acepte el porte de pantalones ajustados en los varones y faldas cortas en mujeres en la IE.
- Papel de estudiante que se siente rechazada por ser gorda, y quiere convencer a sus compañeros de que la traten mejor.
- Papel de una estudiante que desean irse de excursión y desean convencer a sus padres de que la dejen ir.

Juegos de rol para aprender a argumentar

<ul style="list-style-type: none"> • Situación <p>Papel de candidato a la alcaldía de Riohacha que dice su discurso con el fin de convencer y recibir aceptación de la comunidad para que voten por él.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Roles <p>Candidato a la alcaldía Personas que le apoyan Personal de campaña Seguidores Contrincantes</p>
<p>Papel de personero estudiantil que trata de convencer al rector para que acepte el porte de pantalones ajustados en los varones y faldas</p>	<p>Personero estudiantil Grupo de estudiantes Profesores</p>

cortas en mujeres en la IE	Rector Padres de familia
Papel de estudiante que se siente rechazada por ser gorda, y quiere convencer a sus compañeros de que la traten mejor.	Estudiante con problemas de obesidad Grupo de compañeros Maestra de grupo
Papel de una estudiante que planean irse de excursión y desean convencer a sus padres de que la dejen ir.	Padres de familia de la estudiante Profesores Rector

Luego de observar las presentaciones de los diferentes juegos de roles de los estudiantes, nos ubicamos en mesa redonda y recordamos la importancia de usar argumentos razonados para convencer a los demás, además de la importancia de tener en cuenta que cada vez que una persona o sujeto enunciador da argumentos, este debe tener un sujeto que los escucha o lee a quien llamamos enunciatario, y que de igual forma *lo referido* son los argumentos o mensaje que emite con el fin de convencer.

CIERRE Y EVALUACIÓN:

Al finalizar determinamos en equipo si se habían cumplido los objetivos propuestos inicialmente.

Metacognición:

Como cierre se llevó a cada estudiante a hacerse las siguientes preguntas y en un espacio de 5 minutos debían responder en una hoja los siguientes interrogantes con el propósito que cada estudiante se autorregulara sobre lo aprendido en la sesión:

¿Que he aprendido sobre la argumentación escrita?

¿Qué diferencias hay entre convencer y persuadir?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué debo hacer para mejorar?

Luego de responder cada interrogante sus respuestas serían guardadas en su portafolio o carpeta de evidencias.

Para el próximo encuentro los estudiantes debían consultar a cerca del panel como estrategia de grupo.

SESIÓN No 6 PANEL DE EXPERTOS: AULAS DE PAZ, DILE NO AL MATONEO O BULLYING.

OBJETIVOS:

- Ejercitar la argumentación oral, la capacidad de escuchar y la participación activa por medio de la realización de un panel.
- Respetar la intervención oral de los participantes con criterios establecidos con anterioridad.
- Proponer situaciones de comunicación en donde los estudiantes deberán producir argumentos escritos.

APERTURA

Dimos inicio a esta sesión dando a conocer a los estudiantes los objetivos propuestos.

Alentamos a los estudiantes a que debían continuar con la misma dinámica de respeto por los diferentes puntos de vista de los demás.

Para esta la ejecución de esta sesión hemos invitado a diferentes personajes de la comunidad educativa y algunos invitados especiales, para participar como panelistas, los cuales ofrecerían sus puntos de vista acerca de la importancia de la construcción de la paz desde las aulas de clase. (Los expertos habían sido invitados con dos semanas de anterioridad con el propósito que conocieran el tema).

DESARROLLO

Actividad 1: Preparación y organización del panel.

La realización de esta actividad debía tener una planificación previa al evento, con el propósito de garantizar el éxito de este, para lo cual, nos reunimos con los estudiantes en mesa redonda con el fin de

elegir en el grupo las personas que iban a intervenir en el panel y establecer los acuerdos a tener en cuenta:

- Elegimos un estudiante quien sería el moderador, en este caso sería un estudiante que estuviera enterado del tema a tratar, para cumplir este propósito se planificó el guion.
- El estudiante elegido como moderador, se caracterizaría por su facilidad de comunicación y buen carácter.
- De igual manera la intervención de dos coordinadoras del panel, que en este caso eran las docentes.
- Los diferentes invitados o panelistas debían poseer disciplinas y profesiones y provenir de contextos distintos, con el propósito de garantizar la pluralidad de las voces.
- Cada participante tenía un espacio de 10 minutos para dar a conocer sus puntos de vista sobre el tema tratado.
- Este panel era básicamente informal, lo cual facilitaría la comprensión de los estudiantes.

De igual manera se resaltaron los siguientes aspectos:

- Habría un ambiente de respeto por las opiniones de los demás.
- Se debía tomar conciencia sobre la necesidad de respetar la palabra y la colaboración con el silencio para escuchar al otro, para evitar que algunos participantes monopolizaran el uso de la palabra.
- Era necesario como grupo fomentar el espíritu democrático.

Actividad 2: PANEL DE EXPERTOS: AULAS DE PAZ

Para iniciar esta actividad reunimos a los estudiantes en el aula múltiple de la Institución, la cual había sido ambientada con anterioridad para este evento.

Introducción del moderador:

Para iniciar el panel de expertos el moderador se encargó de introducir el tema, el cual había sido preparado con anterioridad. El moderador hizo una breve presentación de los panelistas y a continuación se les daba la palabra por turnos, en donde ellos daban sus aportes acerca de los siguientes interrogantes:

¿Cómo la escuela podía llegar a ser un lugar idóneo para construir una cultura democrática y de convivencia?

¿De qué manera los estudiantes podían convertirse en gestores de paz y de reconciliación?

Aspectos a tener en cuenta:

- Los panelistas invitados estaban ubicados al frente del público, en este caso los estudiantes de los

grados decimo.

- Los estudiantes estaban ubicados en forma circular con el propósito de lograr mayor atención y acercamiento con los panelistas.
- Cada panelista tenía un tiempo de 10 a 15 minutos para hacer su intervención.
- Mientras los panelistas expresaban sus puntos de vista los estudiantes tomaban notas y escribían preguntas o interrogantes que tuvieran al respecto del tema, con el propósito que al final fueran socializadas.
- La duración del panel era de una hora con el propósito de dar a cada panelista el tiempo de hacer sus intervenciones.
- Al final el moderador debía realizar un resumen acerca de los aspectos que habían sido fundamentales en el desarrollo del panel y la participación de los panelistas.

Cierre por parte del moderador:

El moderador cerró el panel de expertos dando gracias a todos por la participación.

CIERRE Y EVALUACIÓN

Para finalizar llevamos a los estudiantes a dar sus opiniones con respecto a la actividad realizada.

De igual manera verificamos si se habían cumplido los objetivos propuestos al inicio de la sesión.

Metacognición:

Como actividad de Metacognición les pedimos a los estudiantes que hicieran una reflexión escrita a partir de lo aprendido en esta actividad, la cual debían leer ante sus compañeros en un tiempo de 10 minutos.

Luego guardar sus escritos en la carpeta de evidencia.

Para la ejecución de la próxima sesión les pedimos a los estudiantes que trajeran el manual de convivencia escolar, marcadores, resaltadores y cartulinas de colores.

- Reconocer los siete aprendizajes de la convivencia escolar como normas de la sana convivencia.
- Respetar las normas establecidas en el manual de convivencia escolar.
- Proponer situaciones de enunciación en donde los estudiantes deberán producir argumentos orales.

APERTURA:

Iniciamos esta sesión dando un saludo caluroso a los estudiantes, agradeciéndoles por su buena actitud y participación durante el panel de expertos y en las anteriores sesiones; de igual manera los animamos a seguir avanzando con el mismo entusiasmo y dinamismo.

De inmediato, dimos a conocer la metodología y los objetivos esperados en esta sesión.

Antes de iniciar esta actividad, hicimos una exploración de algunos conocimientos previos con los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los valores Institucionales establecidos por nuestro manual de convivencia escolar?

¿Qué es la convivencia?

¿Qué es la conciliación?

¿Sabías que nuestro manual de convivencia escolar habla acerca de la conciliación como política de la institución?

¿Qué entiendes por aprendizajes de la convivencia escolar?

DESARROLLO:

Actividad 1: Reconocimiento del Manual de convivencia escolar de nuestra Institución.

Para la ejecución de esta sesión habíamos pedido al grupo el manual de convivencia escolar, marcadores y cartulinas de colores.

Como primera actividad invitamos a los estudiantes a reunirse en cuatro grandes equipos de trabajo.

A cada equipo de trabajo se le asignó un aparte del manual de convivencia escolar, el que debían resaltar y tener en cuenta para el desarrollo de esta sesión.

A cada equipo se le hizo entrega un texto diferente así:

Equipo # 1: **Los valores Institucionales**

Equipo #2: **La convivencia.**

Equipo grupo # 3: **La conciliación.**

Equipo grupo # 4: Perfil del estudiante

Cada equipo de trabajo tenía un tiempo de 20 minutos para hacer la lectura y realizar una presentación de los aspectos más relevantes de cada apartado que se entregó, todos los equipos de trabajo realizaron carteleros y mensajes alusivos al tema que les correspondía.

Cada equipo de trabajo tendría en cuenta las siguientes preguntas para la realización de la presentación de las carteleros.

¿En los textos leídos encuentras alguna definición de conceptos?

Los grupos 2 y 3 debían anotar las definiciones encontradas acerca de la convivencia y la conciliación y compartirla ante el grupo.

Socialización:

Después de haber cumplido el tiempo establecido nos ubicamos en mesa redonda y cada equipo de trabajo hizo su presentación ante el grupo.

Las carteleros fueron guardadas para la actividad final.

Metacognición:

En equipos de trabajo debían responder el siguiente interrogante:

¿Consideras que los valores institucionales se ven reflejados en tu cotidianidad?

¿Qué aspectos de la convivencia escolar debes mejorar?

Los estudiantes compartieron sus reflexiones ante el grupo. En ese momento fue importante la guía del maestro para reforzar los aspectos estudiados y hacer una invitación a los estudiantes a identificarse con los valores que deben tener como estudiantes de la IE Livio Reginaldo Fischione.

Actividad 2: Los siete aprendizajes de la convivencia escolar

Como segunda actividad, les entregamos a los estudiantes un texto en dónde se encontraban las definiciones de los siete aprendizajes de la convivencia escolar. Ese texto sería leído esta vez en forma individual con el propósito que cada estudiante reflexionara a partir de ese texto. Para lo cual, los estudiantes tenían un espacio de 20 minutos para leer el texto.

Los siete aprendizajes de la convivencia escolar

1. Aprender a no agredir al congénere.
2. Aprender a comunicarse.
3. Aprender a interactuar.

4. Aprender a decidir en grupo.
5. Aprender a cuidarse.
6. Aprender a cuidar el entorno.
7. Aprender a valorar el saber cultural y académico.

Cada estudiante de manera individual hizo un breve comentario sobre las definiciones dadas en el documento.

A continuación, le pedimos a los estudiantes que conformaran nuevamente cuatro equipos de trabajos, y se les hizo entrega de los siete aprendizajes. Cada equipo de trabajo elaboraría carteleras y mensajes alusivos al aprendizaje que les había correspondido.

Socialización:

Como actividad final, los estudiantes darían a conocer su trabajo a la comunidad educativa, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- **Evaluación de la actividad 1:**

Con el propósito de reforzar y dar a conocer el trabajo elaborado en esta sesión a toda la comunidad educativa, los estudiantes decoraron el periódico mural y en sitios visibles ubicaron los mensajes acerca de los valores institucionales.

- **Evaluación de la actividad 2:**

Para la evaluación de esta actividad y con el propósito de dar a conocer los siete aprendizajes de la convivencia escolar, los equipos de trabajo realizaron una presentación ante los compañeros de clase de los grados séptimo y octavo.

Además de la presentación de los siete aprendizajes de la convivencia escolar cada equipo de trabajo debía escoger un relator el cual haciendo uso de argumentos trataría de convencer a los estudiantes de estos grados acerca de la importancia de mantener un ambiente de sana convivencia entre todos.

CIERRE Y EVALUACIÓN

Para finalizar verificamos si se habían cumplido los objetivos propuestos al inicio de la sesión.

Actividad de síntesis:

Con el fin de sintetizar lo aprendido ubicamos a los estudiantes en sus correspondientes equipos de trabajo y les pedimos que de manera verbal realizaran un comentario acerca de los aspectos trabajados en la sesión. A continuación, cada equipo debió asumir una postura y escribir su punto de vista sobre la

importancia de ser gestores de paz y convivencia desde las aulas de clase. A esta posición o punto de vista llamamos *tesis*, esta tesis debía ser leída y luego guardada en la carpeta de evidencia. Para esta actividad dimos un periodo de 30 minutos.

Metacognición:

Con el propósito de llevar a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido, les pedimos que se ubicaran en mesa redonda y respondieran en forma individual las siguientes preguntas.

¿Qué he aprendido?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Para qué nos sirve lo aprendido?

¿Cómo me he sentido en las actividades?

Para la ejecución de la próxima sesión les pedimos a los estudiantes que trajeran marcadores y resaltadores de colores.

SESIÓN 8: ¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ?

LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

OBJETIVOS:

- Indagar sobre los conocimientos previos acerca del ensayo argumentativo.
- Leer y analizar el texto argumentativo ¿Es posible una educación para la paz?, del autor Julián de Zubiría.
- Identificar los componentes de la situación de enunciación: sujeto enunciadore, sujeto enunciatario y lo referido en el texto.
- Identificar la superestructura del texto: tesis, cuerpo argumentativo y conclusión en el texto.
- Identificar algunos recursos persuasivos de la argumentación: definición, comparación y hechos/pruebas en el texto.

APERTURA

Dimos inicio dando a conocer la metodología y los objetivos correspondientes a la sesión.

Luego se hizo una indagación sobre los saberes previos que tenían los estudiantes a cerca del ensayo haciendo una lluvia de ideas en el tablero.

- ¿Qué sabes sobre el ensayo argumentativo?
- ¿Cuáles crees que son las características del ensayo argumentativo?
- ¿Alguna vez has escrito un ensayo argumentativo?
- ¿Cuál es la intención comunicativa del ensayo argumentativo?

Actividad 1: Diferenciar la superestructura del ensayo argumentativo de otro tipo de texto.

Para la realización de esta actividad tomamos como base algunos ejercicios planteados por el autor Sánchez Lozano, con el propósito de que los estudiantes diferenciaron la estructura textual del ensayo de otro tipo de textos. Es por esto, que como primera actividad reunimos a los estudiantes en mesa redonda y le proyectamos dos textos, en este momento le pedimos a un estudiante que realizara la lectura en voz alta del texto y los demás estudiantes escuchaban atentos.

Texto 1

En la universidad colombiana persiste un modelo tradicional de enseñanza. A pesar de las críticas reiteradas a la formación ceñida a lo puramente profesional, sin bases científicas, que ofrece un saber de enciclopedia y de invocaciones retóricas a la creatividad, a aprender para aprender, a la educación que promueve la capacidad de investigación, el modelo vigente sigue siendo el viejo modelo memorístico.

Texto 2

“Buenas noches” es una colección de Editorial Colombia que rinde homenaje a cuento como género, y busca rescatar el placer de la lectura en niños, jóvenes y adultos, a través de autores clásicos.

Los libros de esta colección tienen características especiales. Entre otras tenemos su pequeño tamaño que lo hace práctico y sencillo para llevarlo a cualquier parte. También cuentan con maravillosas ilustraciones a todo color y una carátula plastificada.

Editorial Colombia ha querido entregar esta colección a un

Los anteriores ejemplos fueron tomados de: Sánchez Lozano, C. (2002).

A continuación, hicimos un cuadro comparativo en el tablero y con ayuda de todos se establecieron las

diferencias entre estos dos tipos de textos, la participación activa de todo el grupo fue fundamental.

Diferencias

<i>Texto 1</i>	<i>Texto 2</i>

Luego de realizar esta actividad le pedimos a los estudiantes que respondieran los siguientes interrogantes:

- ¿De acuerdo con las características de los textos anteriores cual consideras es un ensayo argumentativo? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos te permitieron identificar el ensayo?

ACTIVIDAD 2: Lectura, análisis e identificación de la situación de enunciación, la superestructura y los recursos persuasivos en un texto argumentativo.

Se inició la actividad entregándole a cada estudiante una copia del texto. Luego los estudiantes en un espacio de 10 minutos leyeron el texto en forma individual, luego le pedimos a un estudiante voluntario que realizara la lectura en voz alta mientras el grupo escuchaba en silencio.

Al finalizar la lectura y con el propósito de hacer un ejercicio de interpretación textual se les pidió que realizaran un comentario breve sobre lo leído.

A continuación, realizó la siguiente actividad planificada, para lo cual les pedimos que usaran marcadores o resaltadores de diferentes colores. Los estudiantes tendrían una hora para desarrollar la actividad, finalizada esta se hizo la sustentación donde cada uno aportó sus ideas teniendo en cuenta lo realizado en el taller.

- Subraya el título del texto

- ¿Cuál es el tema central del texto?
- Identifica la situación de enunciación en el texto: sujeto enunciatario, sujeto enunciador, lo referido.
- ¿Quién es y qué postura asume el autor del texto?
- ¿Cuál es la intención del autor al escribir este texto?
- Identifica y señala la superestructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión.
- Subraya con resaltador fucsia la tesis o idea central que el autor defiende en todo el texto.
- Subraya con resaltador verde los argumentos dados por el autor.
- Encierra en un círculo los recursos persuasivos usados por el autor: definiciones y comparaciones.
- Señala los hechos y pruebas: fuentes, referentes de autoridad, datos estadísticos, citas textuales, antecedentes de investigación, encontradas en el texto.
- ¿Con cuál propósito y la finalidad el autor cita a estos autores, datos cifras, entre otros?
- ¿Cuáles son las características de las citas dadas por el autor? Descríbelas.
- Señala las palabras de enlace o conectores que contribuyen con la coherencia y cohesión del texto.
- ¿Con cuál finalidad el autor usa estas palabras o conectores?
- ¿Consideras que la conclusión retoma la tesis planteada y sintetiza el tema tratado? Argumenta tu respuesta.

ACTIVIDAD 3: Aplicación de la rejilla análisis de ensayos.

Para iniciar la actividad los estudiantes se dividieron en sus equipos de trabajo, para lo cual se les pidió que nuevamente leyeran el texto argumentativo.

A continuación, se les entregó una rejilla de análisis de ensayos argumentativos diseñada por las docentes en la cual se evaluarían algunas dimensiones del texto

Rejilla para el análisis de Ensayos Argumentativos

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN

SUJETO ENUNCIADOR (Es el punto de vista y la intencionalidad discursiva de quien escribe).

¿Quién es el sujeto enunciador en el texto? _____

¿Cuál es su intención al escribir este texto? _____

SUJETO ENUNCIATARIO (Es para quien se escribe como también las respuestas que se esperan)

¿Para quién o quienes está dirigido este ensayo? _____

¿El uso del lenguaje es claro y pertinente? _____

¿Consideras que a través del texto se puede inferir los posibles lectores de este ensayo? _____

LO REFERIDO (Tiene como principal propósito convencer al enunciatario)

¿Consideras que los argumentos utilizados por el enunciador te lograron convencer? ¿Por qué?

SUPERESTRUCTURA

TESIS

Transcribe la tesis o punto de vista que el autor defiende por medio del ensayo.

CUERPO ARGUMENTATIVO

Transcribe cinco argumentos razonados planteados por el autor

CONCLUSIÓN

Transcribe la conclusión planteada por el autor

RECURSOS PERSUASIVOS

DEFINICIÓN	COMPARACIÓN	HECHOS / PRUEBAS
Transcribe una o más definiciones encontradas en el texto	Transcribe una o más comparaciones encontradas en el texto	Transcribe los hechos/ pruebas (cifras, datos estadísticos, citas de autoridad) encontradas en el texto

Socialización: Finalizada la actividad nos reunimos en mesa redonda y le pedimos a un integrante de cada equipo de trabajo socializar los resultados obtenido en el análisis del texto a través de la rejilla.

CIERRE Y EVALUACIÓN

Para finalizar la sesión y aun en mesa redonda se realizó un conversatorio teniendo en cuenta los aprendizajes obtenidos en el desarrollo de esta sesión. Para lo cual hicimos los siguientes interrogantes los cuales los estudiantes respondieron de forma voluntaria.

- ¿Quiénes intervienen en la situación de enunciación?
 - ¿Cuál es la estructura del texto argumentativo?
 - ¿Qué se plantea en la tesis?
 - ¿Con qué deben ser sostenidos los argumentos?
 - ¿Para qué se utilizan los recursos persuasivos?
 - ¿Qué tipos de recursos persuasivos se evidenciaron en el texto?
 - ¿Qué se propósito tiene la conclusión en este texto?

Metacognición

Se realizó la reflexión de la sesión, los estudiantes participaron dando su punto de vista.

- ¿Cómo te parecieron las actividades?
- ¿Qué aprendiste en la sesión?

Como actividad para ampliar sus conocimientos, los estudiantes debían hacer una consulta sobre el ensayo argumentativo el cual sería entregado en la siguiente sesión en forma individual.

Con el propósito de conservar el escrito analizado, pedimos a los estudiantes guardar las fotocopias de los textos analizados en el portafolio o carpeta de evidencias.

SESIÓN 9: EL CATACLISMO DE DAMOCLES: ANÁLISIS DEL TEXTO EXPERTO

OBJETIVOS:

- Leer y analizar el ensayo: “El cataclismo de Damocles” del autor Gabriel García Márquez.
- Identificar los componentes de la situación de enunciación: sujeto enunciador, sujeto enunciatario y lo referido en el texto.
- Identificar la superestructura del texto: tesis, cuerpo argumentativo y conclusión en el ensayo el cataclismo de Damocles del autor Gabriel García Márquez.
- Identificar algunos recursos persuasivos de la argumentación: definición, comparación y hechos/pruebas en el ensayo el cataclismo de Damocles del autor Gabriel García Márquez.
- Caracterizar y conceptualizar el texto argumentativo a través de textos expertos.

APERTURA:

Iniciamos esta sesión dando un saludo a los estudiantes y motivándolos a continuar con la misma actitud de respeto por el punto de vista de los demás y la atención que hemos visto en las anteriores sesiones.

Luego dimos un repaso de la sesión anterior y revisamos las consultas realizadas por los estudiantes. Además, para esta actividad le habíamos pedido a los estudiantes marcadores de colores y resaltadores.

DESARROLLO:

Para la ejecución de esta sesión trajimos el ensayo el cataclismo de Damocles del autor Gabriel García Márquez. Para lo cual entregamos una copia del ensayo de manera individual e hicimos una activación cognitiva a partir del título teniendo en cuenta los siguientes interrogantes:

- ¿Qué piensas cuando escuchas la expresión cataclismo?
- ¿De acuerdo con el título que tema será tratado en este ensayo?
- ¿Qué sabes acerca del autor del texto?

ACTIVIDAD 1: Lectura e interpretación del texto el cataclismo de Damocles del autor Gabriel García Márquez.

A continuación, los estudiantes leyeron de manera individual el ensayo el cataclismo de Damocles del autor Gabriel García Márquez.

Al finalizar la lectura individual dimos un espacio de 30 minutos en los cuales los estudiantes participaron dando a conocer la interpretación individual del texto. Para lo cual se tuvieron en cuenta los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo te sentiste al leer este ensayo?
- ¿A quién crees que va dirigido el texto?
- ¿Qué sentimientos o emociones causó en ti?
- ¿Cuál es el tema central del ensayo? ¿Quién es el autor y que postura asume en el texto?
- ¿Cuál consideras fue el propósito por el cual el autor escribe este ensayo argumentativo?
- ¿Qué dudas tienes al respecto de este ensayo?

En ese momento fue fundamental la guía de la docente al momento de resolver dudas con respecto al texto.

Como actividad para la próxima actividad de la sesión les pedimos a los estudiantes que consultaran en un diccionario de la real academia española las palabras desconocidas encontradas en el texto y también consultar acerca del significado de *Damocles* en la cultura griega clásica.

Actividad 2: Lectura, análisis e identificación de la situación de enunciación, la superestructura y los recursos persuasivos de la argumentación en el ensayo el cataclismo de Damocles del autor Gabriel García Márquez.

Iniciamos esta actividad revisando la actividad de la sesión anterior. Para lo cual dimos un espacio a los estudiantes de leer sus consultas.

Luego de escuchar sus intervenciones llevamos a los estudiantes a reflexionar sobre el significado de las

siguientes expresiones y como estas se relacionaban con lo planteado por el autor en el texto:

- ¿Quién fue *Damocles* en la cultura griega?
- ¿Qué significado tiene *La espada de Damocles* de acuerdo con la historia?
- ¿A qué se refiere el autor cuando usa la expresión *El cataclismo de Damocles* en el texto?
- ¿Cómo se relaciona la intención que pretende comunicar el autor del texto con la expresión el

cataclismo de Damocles? Argumentar sus respuestas.

Socialización: A partir de sus interpretaciones individuales se hizo una lluvia de ideas en el tablero para establecer lo consultado con lo planteado en el texto. La guía y orientación de las docentes en ese proceso de interpretación y contextualización del texto argumentativo fue fundamental.

A continuación, le pedimos a los estudiantes que se organizaran en sus equipos de trabajo y juntos debían hacer las siguientes actividades.

Usando marcadores y resaltadores de distintos colores hacer la siguiente actividad, duración 30 minutos.

- Identifica y resalta la situación de enunciación en el texto: sujeto enunciatario, sujeto enunciador, lo referido.
- Identifica y resalta la superestructura del texto argumentativo: introducción, cuerpo argumentativo y la conclusión.
- Resalta de color rojo la tesis o punto de vista que defiende el autor en el texto.
- Resalta de color azul los argumentos dados por el autor para defender sus tesis o punto de vista. Mínimo cinco argumentos.
- ¿Cuáles definiciones encuentras en el texto? Resáltalas con color verde neón.
- ¿Cuáles comparaciones encuentras en el texto? Resáltalas con color anaranjado.
- Busca en el texto los hechos y pruebas (citas de autoridad, cifras, datos estadísticos,) con las cuales el autor defiende sus argumentos. Resáltalas con color fucsia.
- ¿Con cuál propósito el autor cita a estos autores, datos cifras, entre otros?
- ¿Cuál es la función o finalidad de cada cita dada por el autor en este ensayo?
- Señala las palabras de enlace o conectores que contribuyen con la coherencia y cohesión del texto.
- ¿Consideras que en la conclusión el autor retoma la tesis y sintetiza lo anteriormente planteado?

Los estudiantes tendrían un tiempo de 30 minutos para realizar esta actividad o más si era necesario

Socialización: Luego de finalizada esta actividad le pedimos a los estudiantes que se reunieran en mesa

redonda conservando la cercanía con los integrantes del equipo de trabajo. A continuación, iban socializando uno a uno los anteriores ítems. Con el propósito de no monopolizar la palabra cada equipo de trabajo tuvo lugar para dar a conocer sus resultados de la búsqueda.

Para cerrar esta actividad dimos las gracias a los estudiantes por su participación y los invitamos a conservar los ensayos resaltados en las carpetas de evidencia, puesto que estos serían fundamentales para la tercera actividad de la sesión.

Actividad 3: Aplicación de la rejilla análisis de ensayos.

Dimos inicio haciendo un breve repaso sobre lo trabajado en la actividad anterior, luego le pedimos a los estudiantes que se reunieran en sus equipos de trabajo y que tuvieran a la mano los textos analizados anteriormente.

A continuación, se hizo entrega de una rejilla de análisis de ensayos elaboradas por las docentes, la cual sería usada para el análisis del texto experto.

Establecimos para el análisis del texto experto los siguientes acuerdos.

- Se debe leer el texto nuevamente en equipos de trabajo.
- Se usará una rejilla de análisis del texto experto por equipo de trabajo.
- El trabajo debe ser dinámico en donde todos tengan la oportunidad de participar.
- Al finalizar los equipos deben esperar la guía del docente para la socialización grupal.

Rejilla para el análisis de Ensayos Argumentativos

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN

SUJETO ENUNCIADOR (Es el punto de vista y la intencionalidad discursiva de quien escribe).

¿Quién es el sujeto enunciador en el texto? _____

¿Cuál es su intención al escribir este texto? _____

SUJETO ENUNCIATARIO (Es para quien se escribe como también las respuestas que se esperan)

¿Para quién o quienes está dirigido este ensayo? _____

¿El uso del lenguaje es claro y pertinente? _____

¿Consideras que a través del texto se puede inferir los posibles lectores de este

ensayo? _____

LO REFERIDO (Tiene como principal propósito convencer al enunciatario)

¿Consideras que los argumentos utilizados por el enunciador te lograron convencer? ¿Por qué?

SUPERESTRUCTURA

TESIS

Transcribe la tesis o punto de vista que el autor defiende por medio del ensayo.

CUERPO ARGUMENTATIVO

Transcribe cinco argumentos razonados planteados por el autor.

CONCLUSIÓN

Transcribe la conclusión planteada por el autor

RECURSOS PERSUASIVOS

DEFINICIÓN

Transcribe tres definiciones
encontradas en el texto

COMPARACIÓN

Transcribe tres comparaciones
encontradas en el texto

HECHOS / PRUEBAS

Transcribe tres hechos/ pruebas
(cifras, datos estadísticos, citas de
autoridad) encontradas en el texto

--	--	--

Socialización: Para la evaluación de esta actividad cada equipo de trabajo debía escoger un relator el cual pasara al frente y compartiera los resultados de la búsqueda ante el grupo.

También se dio un espacio para aclarar dudas al respecto de la actividad.

CIERRE Y EVALUACIÓN

A continuación, les pedimos a los equipos de trabajo que a partir de lo analizado escribieran una reflexión en donde evaluaran el contenido del texto analizado. Este escrito debía ser leído ante el grupo.

Para finalizar dimos gracias a los estudiantes por su atención y disposición en esta actividad y verificamos si se habían cumplido los objetivos propuestos al inicio.

Actividades de síntesis: Con el propósito de realizar una síntesis de lo aprendido durante las sesiones 8 y 9 con respecto al ensayo argumentativo, realizamos una lluvia de ideas en el tablero para hacer una retroalimentación en tres aspectos principales: la situación de enunciación, la superestructura del texto y el uso de recursos persuasivos como la definición y la comparación.

Con el propósito de conservar el escrito analizado, pedimos a los estudiantes guardar las fotocopias de los ensayos en el portafolio o carpeta de evidencias.

Metacognición:

Para dar fin a esta sesión hicimos una mesa redonda y de manera individual formulamos los siguientes interrogantes a los estudiantes:

¿Qué he aprendido?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Para qué nos sirve lo aprendido?

¿Cómo me he sentido en las actividades?

SESIÓN 10. PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA DE UN ENSAYO ARGUMENTATIVO

- Planificar la escritura del texto teniendo en cuenta los datos relevantes en la producción de un ensayo argumentativo.
- Consultar fuentes de autoridad, datos, cifras y resultados de investigaciones con el fin de ratificar y ampliar los argumentos dados en el ensayo.
- Planificar la escritura de un ensayo argumentativo teniendo en cuenta escenarios reales de enunciación y que tengan que ver con situaciones del contexto escolar.

APERTURA:

Dimos apertura a esta sesión haciendo un repaso a los conceptos aprendidos durante las anteriores sesiones. Consideramos que el inicio de esa sesión fue fundamental, debido a esto, motivamos a los estudiantes a continuar con la misma unidad y dinamismo para obtener grandes logros.

A continuación, dimos conocer los objetivos propuestos para esta sesión.

DESARROLLO:

Actividad 1: Indagación de saberes previos sobre la producción textual argumentativa.

Para iniciar esta sesión invitamos a los estudiantes a ubicarse en mesa redonda.

A continuación, se hizo entrega de una rejilla para verificar algunos saberes previos, conceptos y actividades que los estudiantes realizan para la planificación de un texto escrito.

- Señala con una X la opción correcta, trata de ser lo más sincero posible.

Rejilla para la verificación de saberes previos acerca de la producción escrita en los estudiantes.

INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA	OBSERVACIONES: ASPECTOS A MEJORAR
Cuando debes producir un texto para una actividad en clase consultas previamente sobre el tema que vas a tratar.				
Cuando escribes un texto de tipo argumentativo haces				

	consultas en medios como internet, revistas, prensa, o textos expertos en el tema.				
	Cuando escribes un texto de tipo argumentativo normalmente copias y pegas lo que encuentras en internet y libros sin citar debidamente a los autores.				
	Cuando vas a producir un texto escrito normalmente planificas la escritura haciendo las consultas pertinentes antes de iniciar el escrito y defines la temática con antelación.				
	Cuando redactas el texto lo haces en un borrador con el fin de hacer ajustes y correcciones.				
	Acostumbras a revisar y reescribir los textos que produces en las clases.				
	Los textos que produces en clase tienen un destinatario o enunciatario real.				
	Las actividades realizadas en tus clases están más centradas en la lectura que en la producción textual.				

--	--	--	--	--

Socialización: Luego de realizada la rejilla, de manera individual los estudiantes dieron a conocer sus resultados ante el grupo. Fue necesario impulsar un espíritu crítico y reflexivo en ellos en la medida que daban a conocer sus resultados.

Al finalizar esta actividad, cada estudiante hizo entrega de la rejilla, esta sería revisada por la docente y usada en las siguientes sesiones.

Actividad 2: Planificación en la producción de un ensayo argumentativo.

Para iniciar esta actividad invitamos a los estudiantes a reunirse en sus equipos de trabajo. Era necesario resaltar, que para la escritura del ensayo se habían tenido en cuenta lo planteado por los autores: Álvaro Díaz, María Cristina Martínez y Sánchez Lozano.

A continuación le pedimos a los estudiantes que asumieran esta vez una postura como productores de textos argumentativos quienes escribirían para sus compañeros de la Institución y les animamos a que esta vez ellos iban a escribir un ensayo argumentativo, para lo cual se les dio a conocer la siguiente consigna:

Escribe un ensayo sobre el papel de la escuela en la construcción de la Paz. Este texto será leído por los estudiantes de 11° grado de la jornada de la tarde.

- Selecciona un tema específico para tener en cuenta en la producción de tu ensayo. Te sugerimos los siguientes temas que puedes situar desde tu realidad en la Institución.
 - ✓ Las Instituciones Educativas como escenarios idóneos de convivencia y conciliación.
 - ✓ ¿Cómo fomentar una Cultura de convivencia escolar desde las aulas de clase?
 - ✓ Aulas de paz: dile no al matoneo o bullying escolar.
- Recuerda que tu escrito va a ser leído por tus compañeros de los grados once de la jornada, además los tres mejores ensayos producidos serán ubicados en el periódico mural de la institución para ser leído por toda la comunidad educativa. Por lo cual, es necesario el uso de un lenguaje claro y coherente.
- Toma una posición con respecto a este tema y escribe a continuación tres argumentos que usaras para defender tu punto de vista.
- Plantea tu punto de vista o *tesis* con respecto al tema que hallas escogido.
- Recuerda que esta *tesis* debe estar relacionada directamente con el tema.

Con el fin de tener claro el planteamiento de la tesis en el ensayo argumentativo, realizamos los siguientes ejercicios en el tablero.

Ejercicio 1: Escoge cuál de las siguientes tesis está planteada en forma correcta y explica el porqué de tu elección.

1. *“La justificación de la pena de muerte en distintas regiones”. (citado por Álvaro Díaz, 2002, pág:38-49)*
2. *“A pesar del fervor con que mucha gente aboga a favor de consagrar la pena de muerte en nuestra Constitución, las limitaciones y deficiencias de nuestro sistema judicial debilitan esta posición”.*

Luego de leer y analizar los anteriores planteamientos respondieron las siguientes preguntas

- De las anteriores posiciones cual te parece una tesis inconclusa ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos resaltan la tesis que está bien planteada? Argumenta tu respuesta.

Ejercicio 2: Escoge cual es la tesis que está planteada en forma correcta y explica el porqué de tu elección.

3. *“La salud, la educación, el empleo y las condiciones para el desarrollo de un país solo son posibles si el gobierno del Estado entiende que alcanzar la paz debe ser primordial.” (citado por Álvaro Díaz, 2002, pág: 38-49).*
4. *“Las mujeres rubias son más hermosas que las trigueñas”*
5. *“Hoy gana nuestra selección porque así ocurre siempre que juega con el uniforme de color naranja”*

- De las anteriores posiciones cual te parece una tesis bien planteada ¿Por qué?
- ¿Consideras que los enunciados que expresan preferencias, subjetividad y presentimientos resultan apropiados para el planteamiento de una tesis? argumenta tu respuesta.

A continuación, enumera cinco aspectos apropiados para el planteamiento de una tesis.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

A continuación, enumera cinco aspectos inapropiados para el planteamiento de una tesis.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Luego de dar un espacio de interacción y aclaración acerca del planteamiento de la tesis invitamos a los estudiantes a reunirse en equipos de trabajo y le dimos un espacio de 30 minutos para que tuvieran la oportunidad de conversar y llegar a un acuerdo con lo anteriormente expuesto.

La guía del maestro fue fundamental en este proceso con el propósito de brindar el apoyo y guiar a los estudiantes.

Luego de haber llegado a un acuerdo cada equipo de trabajo debía escribir en una hoja en blanco la tesis que pretendía defender en su escrito, la cual debía ser presentada al final de la sesión. No sin antes recordar a los estudiantes los aspectos que debían tener en cuenta al redactar su tesis:

- Ten en cuenta que la tesis debe estar relacionada con el tema que escogiste.
- La tesis debe estar planteada de manera clara y precisa.
- Usa argumentos razonados.
- Evita el lenguaje emotivo.

Tesis:

Socialización:

Cada equipo de trabajo escogió un relator, el cual pasó al frente para dar a conocer su tesis.

Luego de realizada la socialización le pedimos a los equipos de trabajo que ahora esa tesis debí ser defendida con argumentos razonados, para lo cual se hizo necesario hacer actividades de consulta en casa.

Actividad en casa:

Como elemento importante en la planificación del texto argumentativo en este caso el ensayo fue

necesario apropiarse de algunos argumentos los cuales eran la fuente importante del escrito, para lo cual debieron consultar en diferentes fuentes como internet, revistas, libros, prensa, entre otros. Es así como, para la próxima sesión cada equipo de trabajo debía hacer la consulta de los siguientes aspectos.

- Definiciones acerca de conceptos como: la paz, la convivencia escolar, bullying o matoneo en las aulas de Colombia.
- Ley de convivencia escolar o ley 1620 del 15 de marzo de 2013.
- Guía # 49 sobre la convivencia escolar en Colombia.
- Frases alusivas a la paz y extraer la fuente de donde fue tomada la información.
- Se debía hacer una exploración en internet si otros autores han hablado de este tema y traer esta información al próximo encuentro.

EVALUACIÓN Y CIERRE:

Para finalizar llevamos a los estudiantes a dar sus opiniones con respecto a la actividad realizada. De igual manera verificamos si se habían cumplido los objetivos propuestos al inicio de la sesión.

Actividad de síntesis:

Como actividad final nos reunimos en mesa redonda e hicimos un repaso de lo visto en la sesión incluyendo las actividades asignadas para realizar en casa.

Metacognición:

Para cerrar hicimos las siguientes preguntas con el fin de que los estudiantes reflexionaran al respecto de lo trabajado en esta sesión.

¿Cómo nos hemos sentido?

¿Qué hemos aprendido?

¿Para qué nos sirve lo aprendido?

Luego de escuchar sus intervenciones les dimos las gracias y le recordamos una vez más las actividades asignadas.

Les invitamos a realizar las consultas y traer todo el material disponible a la clase: revistas, tablets, etc, para el próximo encuentro.

SESIÓN 11. TEXTUALIZACIÓN Y REVISIÓN DE UN ENSAYO ARGUMENTATIVO

- Escribir un ensayo argumentativo teniendo en cuenta escenarios reales de enunciación, superestructura y algunos recursos persuasivos de la argumentación.
- Producir un ensayo argumentativo haciendo uso correcto de algunos conectores
- Revisar el ensayo argumentativo con el fin de verificar la situación de enunciación, la superestructura y el uso de algunos recursos persuasivos, tales como: la definición, la comparación y el uso de hechos/pruebas.

APERTURA:

Dimos inicio a esta sesión motivando a los estudiantes a continuar con la misma dinámica de trabajo llevado a cabo en las anteriores sesiones, de igual manera, les invitamos a continuar con el mismo empeño y dedicación con el propósito de obtener grandes logros.

A continuación, dimos a conocer los objetivos propuestos para esta sesión.

De igual manera le recordamos a los estudiantes que habíamos llegado a una de las sesiones más fundamentales puesto que era en esta que ellos producirían un ensayo argumentativo.

DESARROLLO:

Como primera instancia invitamos a los estudiantes a ubicarse en sus equipos de trabajo.

A continuación, hicimos una revisión de los conceptos aprendidos en la anterior sesión, para lo cual le dimos la palabra a los estudiantes con el fin de que ellos participaran con sus apreciaciones sobre lo visto.

Luego, recordamos los saberes que se tenían acerca del ensayo argumentativo y el planteamiento de la tesis: de igual forma, revisamos que los equipos de trabajo tuvieran la consulta realizada para lo cual se les dio un espacio para que pudieran socializar la tarea asignada en la sesión anterior. Esta socialización fue guiada por el maestro con el fin de que todos los equipos participaran activamente.

Actividad 1: organización del ensayo argumentativo

Para iniciar con esta actividad les recordamos a los estudiantes la consigna dada para escribir el ensayo argumentativo.

Escribe un ensayo sobre el papel de la escuela en la construcción de la Paz. Este texto será leído por los estudiantes de 11 ° grado de la jornada de la tarde.

A continuación, le presentamos la siguiente actividad la cual debía ser realizada en los equipos de trabajo con el propósito de organizar el ensayo argumentativo.

1. Completa el siguiente esquema con la información requerida:

¿Cuál es el Tema central del ensayo?:

¿Cuál es mi intención al escribir el ensayo?

¿Cuál es la situación de enunciación de mi escrito?

¿Cómo debe ser el lenguaje que debo usar en al ensayo?

2. Escribe en el siguiente cuadro la tesis planteada.

Tesis:

3. Escribe tres o más argumentos con los cuales defenderás tu tesis. Recuerda usar hechos/pruebas (referentes de autoridad, citas textuales, datos estadísticos, cifras), los cuales usarás para apoyar tu argumentación.

- Argumentos que defenderán mi tesis:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Actividad 2: Producción del primer borrador:

Para la ejecución de esta actividad invitamos a los estudiantes a la biblioteca. A continuación, le pedimos que se reunieran en sus respectivos equipos de trabajo, para lo cual, se les hizo entrega de unas hojas en blanco y en equipos de trabajo debían redactar el primer borrador del ensayo argumentativo. Esta actividad tuvo un tiempo estipulado de una hora o más si era necesario.

Para la producción de tu ensayo argumentativo debes tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Escribe una introducción en la cual presentes el tema tratado y su importancia. Luego ubica la tesis al final de este. (la introducción puede llevar de uno a dos párrafos).
- Redacta el texto o desarrollo usando argumentos planteados en la anterior actividad para defender tu tesis (mínimo tres argumentos).
- Recuerda apoyar tu escrito haciendo uso de algunos recursos persuasivos tales como: la definición y la comparación.
- Con el fin de defender tu punto de vista apóyate en citas de autoridad, referentes teóricos, datos, cifras y resultados de investigaciones. Recuerda citar a los autores.
- Debes tener en cuenta que al redactar el texto es necesario hacer uso de algunos conectores o palabras de enlace las cuales contribuyan con la coherencia y cohesión del texto.
- Escribe un párrafo con la conclusión, la cual debe sintetizar el tema tratado y validar la tesis planteada.
- Ahora escribe un título para tu ensayo.

Socialización y valoración de la actividad: Al finalizar esta actividad nos reunimos en mesa redonda y cada equipo de trabajo debí leer en voz alta su ensayo. Para lo cual, se hizo necesario toda la atención del grupo, el respeto por el uso de la palabra y la opinión del otro.

Actividad 3: Revisión del ensayo argumentativo: Para iniciar esta actividad invitamos a los

estudiantes a organizarse en mesa redonda, luego les hicimos una serie de interrogantes con el fin de retroalimentar la actividad anterior.

¿Cómo te sentiste al escribir tu ensayo?

¿Qué aspectos consideras que te faltaron para mejorar tu escrito?

Luego de escuchar sus participaciones procedimos a realizar la primera actividad.

1. En equipos de trabajo leer el ensayo en voz alta y verificar si en tu escrito se cumplen con los siguientes aspectos:

Revisión de la situación de enunciación:

- ¿En mi escrito se evidencia mi punto de vista?
- ¿El lenguaje utilizado es claro y pertinente para el enunciatario?

Revisión de la superestructura del texto argumentativo:

- ¿Mi tesis es clara y precisa? ¿En ella resumo mi punto de vista? ¿Qué aspectos debo mejorar?
- ¿Hago uso de argumentos razonados para sustentar la tesis planteada? ¿Los argumentos usados pretenden convencer al lector?
- ¿En la conclusión se retoma la tesis y se sintetiza el tema planteado? ¿Qué aspectos tuve en cuenta para la escritura de esta conclusión?
- Revisión de los recursos persuasivos de la argumentación: definiciones, comparaciones, hechos/pruebas.
- ¿Hice usos de definiciones en mi escrito? ¿Estas definiciones están claras y demuestran que se de lo que estoy hablando?
- ¿Hice usos de comparaciones en mi escrito? ¿Estas comparaciones están claras y demuestran que se de lo que estoy hablando?
- ¿Hice usos de hechos/pruebas en mi escrito? ¿Estos son usados de manera objetiva y cumplen con el propósito de defender la tesis?
- ¿Hice uso de palabras de enlace?
- Revisión de aspectos como la ortografía, la coherencia y la cohesión del texto.

2. ¿Consideras que en el ensayo aún hay aspectos por mejorar? Si es así, entonces hacer las anotaciones para tener en cuenta en la nueva versión del ensayo.

Actividad 4: Reescritura y publicación del ensayo argumentativo:

Para la realización de esta actividad invitamos a los estudiantes a ubicarse nuevamente en sus equipos de

trabajo. A continuación, se les hizo entrega de varias hojas en blanco en la cual debían reescribir su ensayo. Para lo cual debían tener en cuenta la siguiente actividad.

1. Teniendo en cuenta las correcciones y anotaciones realizadas en el equipo reescribe el texto nuevamente en una hoja en blanco.
2. Recuerda tener en cuenta el uso de los conectores y la ortografía.
3. Luego de redactar el ensayo léelo ante el grupo. Los cuales deberán estar dispuestos a hacer recomendaciones o sugerencias si se hace necesario.
4. Si hay recomendaciones o sugerencia debes reescribir nuevamente el ensayo, hasta lograr una mejor versión.

EVALUACIÓN Y CIERRE:

Para finalizar esta serie de actividades en la planificación, textualización y revisión del ensayo argumentativo por parte de los estudiantes les recordamos que sus escritos serían presentados ante los grupos de once grados al finalizar la secuencia didáctica. Además, que los tres mejores ensayos serían publicados en el periódico mural de la institución.

Metacognición:

Para cerrar esta sesión hicimos la actividad de Metacognición.

¿Cómo nos hemos sentido?

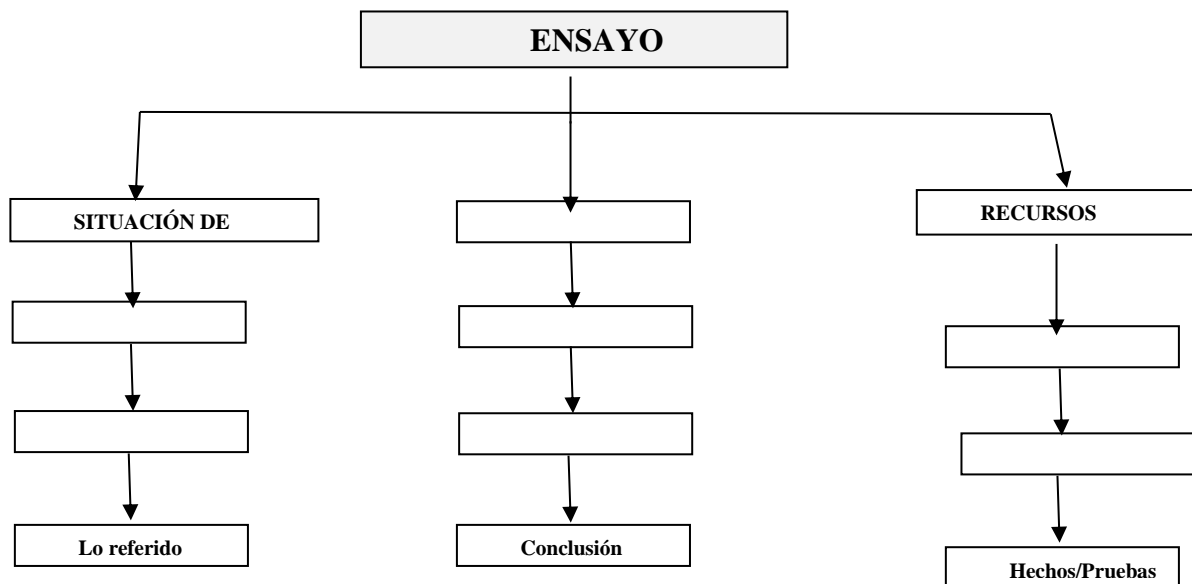
¿Qué hemos aprendido?

¿Para qué nos sirve lo aprendido?

Dimos gracias a los estudiantes por su participación, empeño y dedicación en esta actividad. Para finalizar, les solicitamos hacer entrega de sus ensayos, estos serían socializados y publicados en la sesión final. Y les recordamos guardar cada borrador como parte de las evidencias en su portafolio.

SESIÓN 12. FASE DE SÍNTESIS Y EVALUACIÓN DE LAS SESIONES

- Sintetizar y reforzar por medio de distintas estrategias los conocimientos obtenidos a través de la puesta en marcha de la secuencia didáctica.
- Retroalimentar y evaluar los conocimientos y experiencias adquiridos a través de la secuencia didáctica.



3. A continuación, establecieron comparaciones de las siguientes situaciones.

- Compara tu vida de niño con la vida actual como joven.
- Compara tu colegio con otro de la ciudad.
- Compara tus conocimientos sobre la argumentación antes de la secuencia didáctica y después de la ejecución de esta.

Socialización: Luego de finalizada la actividad invitamos a algunos estudiantes que en forma voluntaria socializaran la actividad ante el grupo. Para lo cual, se le dio un espacio de 30 minutos en los cuales tendrían la oportunidad de hacer comentarios acerca de la actividad.

Por otra parte, invitamos a los estudiantes a revisar sus portafolios de evidencia y ubicar todos los escritos en este.

Actividad 2: Evaluación de la secuencia Didáctica:

Para la realización de esta actividad invitamos a los estudiantes a ubicarse en mesa redonda. Primeramente, les hicimos las siguientes preguntas, las cuales respondieron de manera voluntaria:

- ¿Cómo nos hemos sentido en la ejecución de la secuencia didáctica?
- ¿Qué aspectos de la secuencia didáctica les gustaron más y por qué?
- ¿Qué valores aprendiste a reflexionar?
- ¿Qué hemos aprendido a hacer?
- ¿Cómo lo aprendimos?

¿Para qué nos sirve todo lo aprendido?

¿Que he sentido hacia mis compañeros y hacia el grupo?

CIERRE Y EVALUACIÓN

Para finalizar llevamos a los estudiantes a dar sus opiniones con respecto a la actividad realizada. A continuación, cada grupo de trabajo hizo una pequeña valoración de sus portafolios de evidencia, mostrando todos sus archivos y documentos. Para lo cual harían una pequeña reflexión sobre la manera como cada uno hizo parte de este trabajo.

De igual manera verificamos si se habían cumplido los objetivos propuestos al inicio de la sesión.

Dimos las gracias a los estudiantes por su participación en esta sesión y con el propósito de que se autoevaluaran les pedimos que cada uno en una hoja en blanco escribiera una nota de como considera él o ella que fue su desempeño en toda la ejecución de la secuencia didáctica. Al finalizar esta hoja fue entregada a la docente.

SESIÓN 13. FERIA POR LA PAZ: SOCIALIZACIÓN Y CIERRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

OBJETIVOS:

- Valorar la utilidad de los conocimientos aprendidos y aplicarlos en su vida estudiantil.
- Aplicar y transferir los conocimientos adquiridos en situaciones de su cotidianidad.

APERTURA:

Invitamos a los estudiantes a la ejecución de esta sesión la cual sería el cierre de la secuencia didáctica.

De igual manera felicitamos a todos los estudiantes por la atención y colaboración prestada en todo el proceso.

A continuación, dimos a conocer los objetivos planteados para esta sesión.

DESARROLLO:

Para dar inicio, invitamos a los estudiantes a reunirse en mesa redonda y les dimos a conocer las actividades que se tendrían en cuenta para la socialización y cierre de la Secuencia didáctica.

Actividad 1: Planificación del evento de socialización.

Para iniciar la organización de la actividad invitamos a los estudiantes a conformar tres equipos de trabajo. Fue necesario tener en cuenta que la realización de esta actividad debía tener una planificación previa al evento, con el propósito de garantizar el éxito de este, para lo cual, nos reunimos en mesa redonda con el fin de elegir los equipos de trabajo que iban a intervenir en cada actividad y establecer los acuerdos a tener en cuenta:

- ✓ El equipo # 1 se encargaría de la logística y la ambientación del lugar: carteleras, anuncios y frases alusivas al evento. (Plazoleta de la institución).
- ✓ El equipo # 2 se encargaría de la presentación de mimos y dramatizaciones.
- ✓ El equipo # 3 se encargaría de la socialización y síntesis del proyecto: presentación de los ensayos producidos en la SD.

Para lo cual se tendrían en cuenta los siguientes aspectos:

- El equipo # 1 debía hacer carteles alusivos a la secuencia didáctica, debían decorar el lugar con antelación con afiches y carteleras alusivas a la tarea integradora.
- El trabajo asignado al equipo # 2 consistía en que los estudiantes debían representar tres dramatizaciones cortas en las cuales sintetizaran lo trabajado en la tarea integradora.
- El trabajo asignado al equipo # 3 consistía en la síntesis y socialización de lo trabajado en la SD, aspectos relevantes, experiencias, además de los resultados que en este caso era la lectura de los tres mejores ensayos argumentativos contruidos en la clase. Este equipo debía asignar diferentes roles entre los cuales estaban: Presentador del evento, relatores, coordinadores, etc.

A continuación, le pedimos a cada equipo de trabajo que se reuniera y planificara lo asignado.

Actividad 1: Feria por la PAZ. Socialización y cierre de la secuencia didáctica.

Para la ejecución de la Feria de la PAZ, ubicamos por stands de acuerdo con los equipos, e invitamos a todos los grupos de la jornada de la tarde para que asistieran por un tiempo de 10 minutos cada grupo y luego volvieran a sus clases. De igual manera, contamos con la presencia de la Señora coordinadora académica y el Señor coordinador de convivencia escolar y padres de familia invitados al evento.

Programación:

1. Himno institucional.
2. Palabras de la Señora coordinadora académica.
3. Palabras por parte del Señor coordinador de convivencia escolar.
4. Presentación de dramatizaciones.

5. Lectura de ensayos.
6. Socialización de las experiencias y resultados de la secuencia didáctica.
7. Presentación de los portafolios de evidencia utilizados en las sesiones.
8. Presentación de mimos.
9. Bailes típicos de la región.
10. Reconocimiento a las mejores producciones.
11. Palabras de agradecimiento por parte de algunos estudiantes.
12. Visitas a los diferentes stands.
13. Despedida.

Cierre por parte del presentador del evento:

El evento se cierra dando gracias a todos por la participación.

CIERRE Y EVALUACIÓN

Como actividad de cierre llevamos a los estudiantes a dar sus opiniones con respecto a la actividad realizada.

De igual manera verificamos si se habían cumplido los objetivos propuestos al inicio de la sesión

Conclusiones y cierre de la secuencia didáctica:

Para finalizar las sesiones dimos gracias a los estudiantes y a cada uno de los equipos de trabajo por su participación en todo el proceso llevado a cabo alrededor de cada una de las actividades de la secuencia didáctica, y les invitamos a continuar con la misma dinámica en cada una de las futuras actividades de la clase.

Anexo 3. Evidencias de las actividades propuestas durante la ejecución de la SD.

Análisis del texto: EL cataclismo de Damocles, del autor Gabriel García Márquez. En equipos de trabajo.

El cataclismo de Damocles*

Gabriel García Márquez
Escritor (Colombia).

Para la Universidad para la Paz,
el día en que sucedió este discurso.

Un minuto después de la última explosión, más de la mitad de los seres humanos habrá muerto, el polvo y el humo de los continentes en la mínima del arsenal nuclear que duerme con un ojo y vela con el otro en las santabárbaras de las grandes potencias.

Así es: hoy, seis de agosto de 1986, existen en el mundo más de cincuenta mil ojivas nucleares emplazadas, en términos caseros, esto quiere decir que cada ser humano, sin excluir a los niños, está sentado en un barril con unas cuatro toneladas de dinamita.

Todo esto parecía un sueño imposible de cien mil millones de dólares. Sin embargo, ése es apenas el costo de cien bombarderos estratégicos B-1B, y de menos de siete mil cohetes Crucero, en cuya producción ha de invertir el gobierno de los Estados Unidos veintitún mil doscientos millones de dólares.

En la salud, por ejemplo: con el costo de diez portaviones nucleares...

Introducción
TESIS
CUERPO Argumentativo

compara

Aplicación de una rejilla de análisis de textos argumentativos en equipos de trabajo.

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN		
SUJETO ENUNCIADOR (Es el punto de vista y la intencionalidad discursiva de quien escribe). ¿Quién es el sujeto enunciatario en el texto? <u>Gabriel García Márquez.</u> ¿Cuál es su intención al escribir este texto? <u>Que demos a entender los problemas que ha o haera la violencia, por medio de las armas masivas y todo eso.</u>		
SUJETO ENUNCIATARIO (Es para quien se escribe como también las respuestas que se esperan) ¿Para quién o quienes está dirigido este ensayo? <u>Para nosotros que somos los que estamos leyendo</u> ¿El uso del lenguaje es claro y pertinente? <u>Si, muy claro</u> ¿Consideras que a través del texto se puede inferir los posibles lectores de este ensayo? <u>Si, ya que estos nos sirve a todos para saber algo mas de lo que esta pasando en el mundo con respecto a la paz</u>		
LO REFERIDO (Tiene como principal propósito convencer al enunciatario) ¿Consideras que los argumentos utilizados por el enunciatario te lograron convencer? ¿Por qué? <u>Pues si porque en el texto nos hablan claro de todo lo que ocurre</u>		
SUPERESTRUCTURA		
TESIS Transcribe la tesis o punto de vista que el autor defiende por medio del ensayo. <u>La potencia de amigulación de esta amenaza, colosal, que depende de nuestras cabezas como un cataclismo de pampas. Plantea la posibilidad de infiltrar cuatro planetas mas que los que giran alrededor del sol, y de destruir del sistema solar. Ninguna ciencia, ningún arte, ninguna ciencia se ha doblado ni mismo tantas veces como la</u>		
CUERPO ARGUMENTATIVO Transcribe cinco argumentos razonados planteados por el autor. <u>esto es un mal plagio del delirio de Juan ep su destierro de patmos. 2. En la educacion. 3. En la asistencia infantil. 4. En la alimentacion. 5. En la salud.</u>		
CONCLUSIÓN		
Transcribe la conclusión planteada por el autor		
RECURSOS PERSUASIVOS		
DEFINICIÓN	COMPARACIÓN	HECHOS / PRUEBAS
Transcribe una o más definiciones encontradas en el texto	Transcribe una o más comparaciones encontradas en el texto	Transcribe dos o más hechos/ pruebas (cifras, datos estadísticos, citas de autoridad) encontradas en el texto
<ul style="list-style-type: none"> • Esto quiere decir que cada ser humano, sin excluir a los niños, esta sentado en un barril con unas cuatro toneladas de dinamita. • Para tratar de impedir que eso ocurra estamos aquí, sumando nuestras voces a las innumerables que claman por un mundo sin armas y una paz con justicia. 	<ul style="list-style-type: none"> • con lo que estaria una sola alcanzaria, aunque solo fuera por un domingo de otoño, para perfumar de sándalo las cataratas del Niagara. • las carreras de las armas van en sentido contrario a la inteligencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • La FAO, unos quinientos sesenta y cinco millones de personas con hambre. • Sin embargo, ese es el costo de cien bombarderos estrategicos B-1B, y de menos de siete mil cohetes crucero.

Rejilla para la verificación de saberes previos acerca de la producción escrita en los estudiantes

INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA	OBSERVACIONES: ASPECTOS A MEJORAR
Cuando debes producir un texto para una actividad en clase consultas previamente sobre el tema que vas a tratar.			X	
Cuando escribes un texto de tipo argumentativo haces consultas en medios como internet, revistas, prensa, o textos expertos en el tema.			X	
Cuando escribes un texto de tipo argumentativo normalmente copias y pegas lo que encuentras en internet y libros sin citar debidamente a los autores.		X		
Cuando vas a producir un texto escrito normalmente planificas la escritura haciendo las consultas pertinentes antes de iniciar el escrito y defines la temática con antelación.			X	nosotros nunca producimos textos escritos.
Cuando redactas el texto lo haces en un borrador con el fin de hacer ajustes y correcciones.		X		
Acostumbras a revisar y reescribir los textos que produces en las clases.	X			
Los textos que produces en clase tienen un destinatario o enunciatario real.			X	
Las actividades realizadas en tus clases están más centradas en la lectura que en la producción textual.		X		por lo general solo nos dedicamos a transcribir

Planeación de ensayos teniendo en cuenta la tarea integradora: Aulas de PAZ.

Actividad: Escribe un ensayo sobre el papel de la escuela en la construcción de la Paz. Este texto será leído por los estudiantes de 11 ° grado de la jornada de la tarde.

1. Completa el siguiente esquema con la información requerida:

¿Cuál es el Tema central del ensayo?:	<u>Como fomentar una cultura de paz desde las aulas</u>
¿Cuál es mi intención al escribir el ensayo?	<u>defender y dar a conocer nuestro punto de vista</u>
¿Cuál es la situación de enunciación de mi escrito?	<u>Los enunciatarios son los estudiantes del Grado 11°</u>
¿Cómo debe ser el lenguaje que debo usar en el ensayo?	<u>Claro y preciso</u>

Anexo 4. Evidencia de la producción textual Argumentativa: Grupo 1.

2. Escribe en el siguiente cuadro la tesis planteada

¿Cómo fomentar una cultura de Paz y de sana convivencia desde las aulas de clases?



debe fomentar que en estos

Ensayo escrito por: Yorlan Vergara y Derenis Hoyos. Grado 10°02.

Inicialmente para lograr una cultura de convivencia escolar, se debe fomentar desde las aulas de clases valores como la tolerancia, la empatía y la solidaridad; con los cuales los estudiantes puedan iniciar a compartir juntos de manera sana y equitativa.

Recordemos que el termino solidaridad de acuerdo con la Real Academia de la lengua (RAE), se refiere al sentimiento de unidad basado en las metas o intereses comunes, como también a dar sin recibir nada a cambio y nos conforta por los buenos actos que podemos hacer. Por otra parte la Guía de Convivencia Escolar (MEN) define la empatía como: “la capacidad de ponerse en el lugar del otro y tratar de comprender sus problemas”, acciones que se hacen necesarias e indispensables ponerlas en práctica en la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione.

Cabe resaltar que otro de los aspectos que se debe trabajar para que la escuela sea un territorio de PAZ y de sana convivencia es propender por una cultura de la comunicación, puesto que en algunas ocasiones se hace evidente que en la comunidad educativa hace falta desarrollar este aspecto para generar un ambiente de compañerismo y de entusiasmo entre todos, si se mira que las peleas entre los mismos

estudiantes y los conflictos de los estudiantes con otras instituciones educativas ha aumentado en los últimos años, lo que ha generado que la misma comunidad se sienta apenada con la sociedad Riohachera dado que en muchas ocasiones estas peleas han pasado a ser escándalo público, llegando a ser una problemática social.

Y es que estos hechos no son aislados sino que han surgido como consecuencia de la mala convivencia escolar si se observa que de acuerdo con la Coordinación de Convivencia de INELIREFI, el nivel de intolerancia abarca el 30, lo que indica que de cada 10 estudiantes 3 cometen actos de intolerancia; lo que indica que existe un alto índice de indisciplina y falta de compromiso con los valores de la Institución.

Pues bien, lo anterior indica la necesidad de iniciar a implementar desde las aulas de clases proyectos y actividades atractivas que vayan de la mano con la coordinación de convivencia, los docentes y miembros de la comunidad en pro del rescate de los valores establecidos por el Manual de convivencia Escolar. Además, por medio de reuniones y otras acciones se fomente con el desarrollo de una sana convivencia.

En síntesis, con el fin de que cada uno de estos propósitos se lleguen a concretar es necesario resaltar que ¡la Paz es un compromiso de todos!, por lo tanto, todos son responsables de que la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione, se consolide como un territorio en donde se fomente una cultura de trabajo en equipo, de tolerancia y respeto por el otro, un verdadero territorio de PAZ.

Anexo 5. Evidencia de la producción textual argumentativa. Grupo 2.

Planes de mejoramiento en la convivencia escolar en la Institución Educativa Livio Reginaldo Fischione.



Ensayo escrito por: Katy Jiménez, Karol Jiménez y Mirley Mejía.

Grado: 10 ° 03

Grupo. 2

De acuerdo con la Guía de convivencia escolar por medio del decreto 1620 del año 2016 el termino convivencia escolar se define como: “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica” (MEN).

Sin embargo, aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar directamente en todos los escenarios de las Instituciones educativas (Pérez Juste, 2016).

En contraste con lo anterior, en nuestra institución observamos que el conflicto está presente, de tal manera que en nuestra cotidianidad existen: burlas, menosprecios, apodos, irrespeto, entre otros; muy a pesar de que uno de los propósitos de las escuelas es demostrar con el conocimiento estrategias didácticas que fortalezcan la convivencia escolar como hecho de la actividad cotidiana.

Por ende, en la Institución educativa Livio Reginaldo Fischione se deben promover proyectos centrados en la convivencia y la concientización para prevenir el conflicto escolar.

Como evidencia de lo anteriormente expuesto solo por la jornada de la tarde, se calcula un promedio de 12,75 % de agresividad diaria e infracciones del manual de

convivencia escolar reportado por la Coordinación de convivencia. Lo cual indica que existe en la Institución un alto índice de irrespeto e intolerancia y agresividad, por lo tanto, es evidente la necesidad de implementación desde las aulas de estrategias a fomentar una cultura del respeto por el otro.

De allí, que desde nuestras aulas de clase se implementen actividades para que la Institución sea un lugar de excelencia en donde se aprenda a convivir y a construir valores como: el respeto, la tolerancia, sentido de pertenencia, el compañerismo, y la capacidad del trabajo en equipo en donde se respeten los diferentes puntos de vista para formar estudiantes capaces de convivir en sociedad.

Por consiguiente, estas acciones deben estar centradas en distintos proyectos y actividades como: charlas, escuelas de padres, y seguimientos a los procesos de aquellos estudiantes quienes han sido reportados por indisciplina para poder sacar provecho de estas situaciones y no exponerlos a la suspensión o negación de la matrícula, sino que sea una responsabilidad de la institución fomentar “los debidos procesos”, para concientizar estos estudiantes con dificultades de la necesidad de cambio de actitud y no lanzarlos a la imposibilidad de no tener una segunda oportunidad en la institución.

En síntesis, para fomentar una cultura de paz desde nuestra institución se hace necesario fomentar un clima escolar positivo tal como lo plantea la guía de convivencia

escolar (MEN), el cual no se improvisa sino que se construye entre toda la comunidad educativa.

Para finalizar, además de estas estrategias el estar en paz con todos, es lo que complementaria para que la convivencia en INELIREFI mejore, hablar con quien no hablas, y compartir con quienes no compartas.

Anexo 6. Evidencias Fotográficas.

Trabajo colaborativo.





Debate: Cocinando por la PAZ.

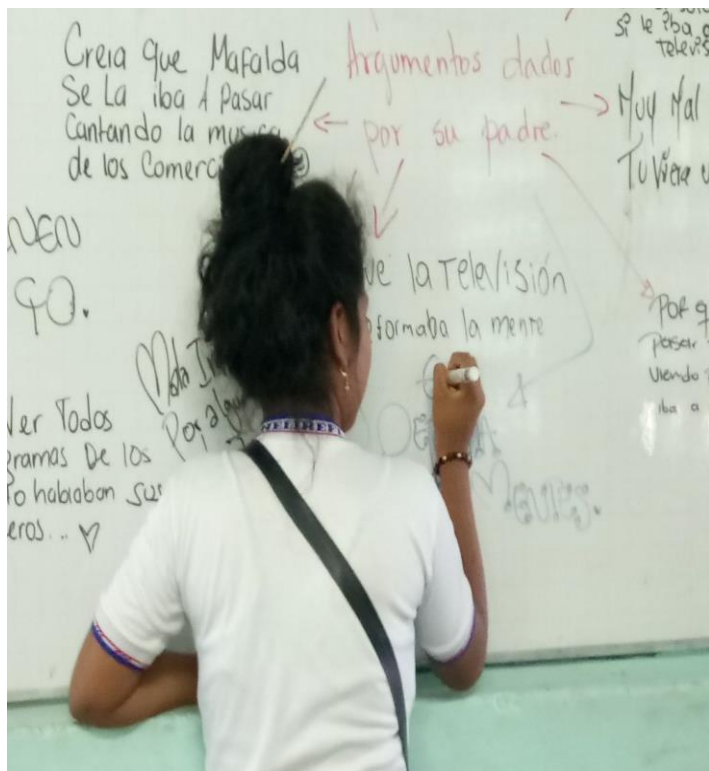




Discusiones grupales.

Juegos de roles





Lluvia de ideas



Mesa redonda

Análisis de textos de expertos



Producción textual argumentativa en equipos de trabajo



